

58010

SOCJOTERAPIA

Praca zbiorowa pod redakcją
Katarzyny Sawickiej

CENTRUM METODYCZNE POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ
MINISTERSTWA EDUKACJI NARODOWEJ
WARSZAWA 1998

m 34959
R. R. R.

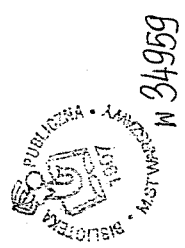
2.000

Recenzenci: dr Wanda Kaczyńska
mgr Lucja Sokorska-Maj

©Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1998

Spis treści

Wstęp	7
I. SOCJOTERAPIA — PROCES I METODA	
Katarzyna Sawicka — Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno- pedagogicznej	9
Wokół pojęcia socjoterapii	9
Istota socjoterapii	11
Struktura zajęć socjoterapeutycznych	20
Metody pracy z grupą	22
Dynamika grupy socjoterapeutycznej	26
II. SOCJOTERAPIA DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM	
Grażyna Chwesiuk — Program socjoterapeutyczny dla uczniów klasy pierwszej z trudnościami adaptacyjnymi	29
Założenia pracy socjoterapeutycznej	29
Charakterystyka grupy terapeutycznej	32
Cele i treści programu	34
Scenariusz zajęć socjoterapeutycznych	36
Próba oceny efektów pracy z grupą	43
Uwagi końcowe	45
Małgorzata Cieślicka — Zajęcia socjoterapeutyczne jako pomoc w kory- gowaniu obrazu własnej osoby dzieci nieśmiałych	47
Problematyka obrazu własnej osoby	47
Nieśmiałość jako zjawisko psychologiczne	52
Socjoterapia dzieci nieśmiałych	57
Scenariusz zajęć socjoterapeutycznych	58
Uwagi o przebiegu realizacji scenariusza	68
Podsumowanie	70
III. PROGRAMY SOCJOTERAPEUTYCZNE WOKÓŁ PROBLEMU	
Gabriela Sawicka-Kalinowska, Teresa Worobiej — Program interwen- cyjny dla klasy szkolnej	72
Diagnoza grupy	74
Scenariusz zajęć diagnostycznych	75
Realizacja zajęć diagnostycznych	78
Wnioski z zajęć diagnostycznych	81



ISBN 83-86954-26-4

Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej,
ul. Polna 50, 00-644 Warszawa, tel. 25 75 18
Wydanie I. Nakład 2000 + 30 egz. Ark. druk 20,75. Papier offset kl. III 80g.
Oddano do składu w styczniu 1998 r. Druk ukończono w kwietniu 1998 r. Zam.nr 13/98

Drukarnia Oficyny Wydawniczej PW, ul. Koplińska 12/16, 02-321 Warszawa, tel. 660 40 26

Założenia teoretyczne programu interwencyjnego	81
Program interwencji korekcyjnej	85
Realizacja programu	86
Wnioski końcowe	96
Scenariusze zajęć	98
Agnieszka Czerwińska — „Można inaczej” — program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu dla dzieci z przejawami nadpobudliwości psychoruchowej	107
Charakterystyka dziecka nadpobudliwego	107
Definicja survivalu	109
Miejsce turystyki z elementami survivalu w socjoterapii dziecka nadpobudliwego	111
Ogólne uwagi o celach i konstrukcji programu	112
Realizacja programu	116
Wnioski z realizacji programu	126
Podsumowanie	127
Violetta Pohdriak — Poczucie własnej wartości — program socjoterapeutyczny dla młodzieży ze szkół średnich	129
Poczucie własnej wartości w literaturze przedmiotu	129
Ogólna charakterystyka programu socjoterapeutycznego	132
Realizacja programu	133
Scenariusze wybranych zajęć socjoterapeutycznych	134
Próba oceny efektywności zajęć	141
Wnioski	145
Teresa Schlack — „Molot” — program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dla młodzieży nieletnich osób nadużywających alkoholu	147
Społeczno-kulturowy i psychologiczny kontekst picia alkoholu przez dzieci i młodzież	148
Korzyści i straty związane z pićm alkoholu przez młodzież	151
Rozpowszechnienie, intensywność i skutki picia alkoholu przez młodzież	152
Konstrukcja programu „Molot”	154
Opis działań skierowanych do dorosłych	156
Przebieg strategii postępowania z osobami małoletnimi	156
Scenariusze zajęć edukacyjno-korekcyjnych z młodzieżą	158
Załączniki do scenariuszy zajęć	166
Pierwsza próba realizacji programu	181
Dругa próba realizacji programu	183
Podsumowanie	187
IV. SOCJOTERAPIA W CAŁODOBOWYCH PLACÓWKACH WYCHOWAWCZO-RESOCJALIZACYJNYCH	
Elżbieta Potempska — „Nasza grupa” — program terapeutyczny	191
Specyfika funkcjonowania dzieci i młodzieży w placówkach opieki całodobowej	192
Warunki życia wychowanków placówek opieki całodobowej — realizacja potrzeb	193

Ogólna charakterystyka funkcjonowania psychospołecznego dzieci z placówek opieki całodobowej w porównaniu z populacją „szkolną”	197
Ogólne uwagi o celach i konstrukcji programu „Nasza grupa”	198
Wskazówki metodyczne dotyczące konstruowania i prowadzenia zajęć	200
Scenariusze zajęć	202
Podsumowanie	212
Bożena Drwontowska, Sławomir Kepka — Program zajęć socjoterapeutycznych dla młodzieży z zakładu poprawczego o wzmożonym nadzorze pedagogicznym	213
Specyfika funkcjonowania młodzieży w zakładzie poprawczym	213
Ogólne uwagi o celach i konstrukcji programu	217
Uwagi o realizacji programu	223
Uwagi metodyczne	230
Scenariusze zajęć	233
V. NIETYPOWE ZASTOSOWANIE SOCJOTERAPII	
Wanda Chlecka — Socjoterapia w rehabilitacji młodych pacjentów szpitala psychiatrycznego	238
Charakterystyka i diagnoza grupy	239
Cele pracy z grupą	241
Scenariusze zajęć grupowych	245
Przebieg zajęć grupowych	246
Uwagi na temat prowadzenia zajęć grupowych zaprojektowanych z myślą o młodych pacjentach psychiatrycznych	252
Urszula Wojciechowska — Uczenie konstruktywnych form radzenia sobie z napięciem i negatywnymi uczuciami u młodocianych więźniów śledczych	255
Specyfika funkcjonowania młodocianych w warunkach izolacji więziennej	255
Charakterystyka grupy oraz założeń, celów i struktury programu socjoterapeutycznego	259
Realizacja zajęć socjoterapeutycznych. Wskazówki metodyczne	261
Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych	266
Ankieta do oceny zajęć socjoterapeutycznych przez uczestników	290
Mirosława Kisiel — Socjoterapia jako zakończenie procesu terapii osób współzależnych	292
Dobór grupy i jej charakterystyka	294
Cele grupy	295
Metody i formy pracy	295
Przebieg pracy grupy	296
Scenariusze zajęć	296
Przebieg zajęć	312
Funkcja zabawy w socjoterapii grupy kobiet	318
Podsumowanie — ocena efektów zajęć	321
Bibliografia	323

Wstęp

Pojęcie socjoterapii coraz częściej pojawia się w naszej praktyce wychowawczej, zwłaszcza w pracy z dziećmi i młodzieżą z zachowaniami problemowymi. Popularność tej metody wynika między innymi stąd, iż zapełnia ona lukę w sposobach udzielania pomocy psychologicznej dzieciom i młodzieży z objawami nieprzystosowania społecznego, dzieciom wychowującym się w rodzinach problemowych czy dzieciom zachowującym się kłopotliwie.

Dotychczas pozostawały one poza wszelkimi formami pomocy; zazwyczaj nauczyciele i rodzice musieli sobie radzić sami dopóty, dopóki ich dzieci nie znalazły się na drodze wykolejenia przestępczego i obyczajowego. Wówczas najczęściej interweniował w trybie karnym lub opiekuńczym sąd, który był w stanie reagować tylko w ramach dostępnych mu środków.

Idea socjoterapii rozprzestrzeniła się dzięki działalności Ośrodka Rozwoju Umiejętności Wychowawczych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i dzięki aktywności Specjalistycznej Poradni Profilaktyczno-Terapeutycznej dla Dzieci i Młodzieży ze Środowisk Zagrożonych Alkoholizmem OPTA. Początkowo stosowano ją w pracy z dziećmi wywodzącymi się z rodzin z problemem alkoholowym, obecnie coraz częściej socjoterapia wykorzystywana jest w pracy świetlic socjoterapeutycznych, a także w niektórych szkołach podstawowych, w ramach działań profilaktycznych w naturalnym środowisku wychowawczym; z trudem, niestety, przebijają się socjoterapia do placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych dla młodzieży.

Pojęcie socjoterapii wypracowane przez Ośrodek Rozwoju Umiejętności Wychowawczych i Poradnię OPTA jest jednak niedookreślone, choć praktyka socjoterapii ma już dość obiecujące rezultaty. Napotykały niekiedy trudności terminologiczne, ujawniające się zwłaszcza w analizie różnic i podobieństw między psychoterapią i socjoterapią.

Przyjmujemy, iż socjoterapia jest bezpośrednią formą pomocy między psychoterapią a treningiem interpersonalnym, adresowaną zwykle do dzieci z kłopotliwymi zachowaniami i przyjmującą postać ustrukturalizowanych spotkań grupowych, które służą realizacji celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych.

Praca ta powstała na podstawie doświadczeń słuchaczy Podyplomowego Studium Socioterapii Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego i Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Zawarte w niej teksty są zmodyfikowaną wersją prac dyplomowych słuchaczy, którzy w programie swoich studiów, poza cyklem zajęć treningowych, mieli również rozważania teoretyczne oraz przeprowadzili spotkania grupowe z wybraną przez siebie grupą dzieci lub młodzieży według wcześniej opracowanego scenariusza.

Powstały w ten sposób prace, które z jednej strony przedstawiają autorski program socioterapeutyczny, z drugiej — opisują przebieg zajęć. Czytelnik może więc zapoznać się z przesłankami teoretycznymi skonstruowanego programu, z samym programem oraz ze sposobem jego realizacji, wreszcie z refleksją prowadzących zajęcia na temat funkcjonowania grupy oraz z ich auto-refleksją.

Mamy nadzieję, iż ten sposób prezentacji socioterapeutycznych doświadczeń autorów tekstów przybliży Czytelnikom ideę socioterapii, a ci którzy pracują już z dziećmi, znajdą potwierdzenie swoich doświadczeń, a może je wzbogacą.

Katarzyna Sawicka

I. SOCJOTERAPIA — PROCES I METODA

Katarzyna Sawicka

SOCJOTERAPIA JAKO FORMA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

Wokół pojęcia „socioterapia”

Socioterapia dopiero od niedawna znalazła swoje miejsce w szerokiej ofercie pomocy psychologicznej. Termin ten wprawdzie funkcjonuje już przez wiele lat w literaturze przedmiotu, jednakże w różnych kontekstach znaczeniowych.

Psychiatrzy i psychoterapeuci wiążą to pojęcie z organizacją środowiska społecznego wspierającego proces leczenia osób z zaburzeniami zdrowia psychicznego, włączając socioterapię w zakres znaczeniowy terapii środowiskowej, jak to czyni między innymi S. Kratochvil. Wyodrębniła on socioterapię bierną i czynną — w jej zakresie wchodzi słuchanie wykładów, programów rozrywkowych, oglądanie filmów, słuchanie i uprawianie muzyki, udział w wieczorkach i grach towarzyskich, oglądanie filmów, rysowanie i modelowanie (Kratochvil 1990, s. 28). Autor zwraca uwagę na różnorodne formy aktywności pacjentów, które mogą wspomagać proces psychoterapii.

Nieco inną definicję podaje *Słownik psychologiczny*. Zgodnie z nim, „socioterapia to organizowanie środowiska społecznego pacjenta w tym kierunku, by w możliwie dużym stopniu sprzyjało wyzdrowieniu i utrzymaniu zdrowia psychicznego. Socioterapia akcentuje znaczenie kontaktów chorego z osobami z jego otoczenia społecznego (inni chorzy, personel medyczny, najbliżsi) dla przebiegu procesu leczenia” (*Słownik psychologiczny* 1979, s. 274).

O ile definicja ta eksponuje kontakty chorego z innymi osobami służące procesowi leczenia i zdrowienia, o tyle definicja zawarta w *Słowniku pedagogicznym* określa to pojęcie przez wskazanie na charakter zaburzenia, jakim są zachowania niepożądane społecznie. Autor definicji pisze więc: „socioterapia jest jednym ze sposobów łagodzenia lub eliminowania negatywnych norm i obyczajów w zachowaniach społecznych bądź społecznie niepożądanych”

(*Słownik pedagogiczny* 1984, s. 278). Jeszcze inne rozumienie pojęcia socjoterapii wskazuje na jej charakter grupowy.

Według *Małej encyklopedii medycyny*, socjoterapia to „zbiór metod socjotechnicznych, polegających na różnorodnych zabiegach korekcyjnych w stosunku do grupy. Socjoterapia zajmuje się więc przede wszystkim grupą, w odróżnieniu od psychoterapii, która głównie zajmuje się jednostką” (*Mała encyklopedia medycyny*, t. II, s. 1146).

Reasumując, każda z przedstawionych wyżej definicji eksponuje nieco odmienny aspekt procesu socjoterapii oraz socjoterapii jako metody. Jedne z nich określają formy aktywności uczestników socjoterapii, które mogą mieć charakter leczniczy, inne wskazują na kontakt terapeutyczny jako istotę procesu i metody, jeszcze inne na grupę będącą przedmiotem i podmiotem zmiany korekcyjnej, a niektóre na charakter zaburzenia osób, do których proces socjoterapii może być adresowany.

Współczesne podejście do socjoterapii, wypracowane przez Ośrodek Rozwoju Umiejętności Wychowawczych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, zawarte w pracy J. Strzemiecznego oraz opracowane przez Specjalistyczną Poradnię Profilaktyczno-Terapeutyczną dla Dzieci i Młodzieży ze Środowisk Zagrożonych Alkoholizmem OPTA, uwzględnia prawie wszystkie elementy zawarte w wyżej przedstawionych definicjach (Strzemieczny 1993, Sobolewska 1993). Socjoterapię zalicza się do procesów korekcyjnych o charakterze leczniczym, adresowanych do dzieci i młodzieży. Spośród źródeł owej zmiany korekcyjnej wymienia się na ogół korekcyjne doświadczenia i odrealizowanie emocjonalne. Tak też definiuje ten proces Strzemieczny: „socjoterapia polega na celowym stwarzaniu dzieciom warunków (doświadczeń społecznych) umożliwiających zajęcie procesu socjoterapeutycznego (zmiana sądów o rzeczywistości, sposobów zachowań i odrealizowanie emocjonalne). [...] Socjoterapię określa cel zajęć. Jeśli głównym celem pracy z uczniami jest stwarzanie im doświadczeń korygujących zaburzenia [...], to są to zajęcia socjoterapeutyczne” (Strzemieczny 1993, s. 45).

Nieco odmiennie podejście prezentuje Z. Sobolewska, która nie podaje zakresu znaczeniowego interesującego nas tu pojęcia. Akcentuje ona grupową formę zajęć z dziećmi lub młodzieżą ukierunkowanych na realizację celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych (Sobolewska 1993). W konsekwencji w pojęciu socjoterapii zawiera się realizacja celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych w toku planowanych spotkań grupowych.

Podsumowując — przez socjoterapię możemy rozumieć metodę leczenia zaburzeń zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży w toku spotkań grupowych. Możemy więc socjoterapię traktować jako formę pomocy psychologicznej adresowaną do dzieci i młodzieży, pośrednią między psychoterapią a psychoedukacją i treningiem interpersonalnym (Sawicka 1993).

Istota socjoterapii

Pomimo licznych trudności terminologicznych pojęcie pomocy psychologicznej znalazło już swoje miejsce w praktyce i w polskiej literaturze przedmiotu. Do pojęć wchodzących w zakres pomocy psychologicznej można zaliczyć powszechnie już znaną psychoterapię, trening interpersonalny, psychoedukację i właśnie socjoterapię. Pojęcia te oznaczają świadomą aktywność profesjonalną, polegającą na operowaniu środkami psychologicznymi w celu udzielenia pomocy osobom cierpiącym psychicznie lub poszukującym własnej drogi rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego.

Formy tej pomocy są różnorodne, zależą bowiem od potrzeb ludzi jej poszukujących. Najstarszą formą takiej pomocy jest psychoterapia, stosowana głównie w leczeniu zaburzeń zdrowia psychicznego uwarunkowanych psychicznie, tj. nerwic, psychoz i zaburzeń psychosomatycznych (Grzesiuk 1987). Poza wskazaniem w definicji psychoterapii jej adresata, wiele innych definicji rozjaśnia istotę tego procesu. I tak J. Strojnowski określa psychoterapię jako „zamierzony i systematyczny proces interakcji rozwijany między pacjentem a terapeutą lub grupą terapeutyczną w celu usuwania u tegoż pacjenta zaburzeń komunikacji, nieprawidłowych procesów psychicznych lub dolegliwości somatycznych i uzyskiwania lepszego przystosowania społecznego. Celem dalszym psychoterapii może być także polepszenie struktury osobowości i stymulacja możliwości rozwojowych pacjenta” (Strojnowski 1985, s. 28). Z kolei L. Grzesiuk charakteryzując proces psychoterapii wskazuje na mechanizmy zmiany psychokorekcyjnej, ale też na obszary psychiczne podlegające zmianie. Psychoterapia, koncentrując się na osobistych problemach jednostki (takich jak depresja, lęk, problemy seksualne itp.), zmierza do udzielenia jej pomocy w uświadomieniu i wyjaśnieniu przyczyn oraz źródeł odczuwanych dolegliwości psychicznych. Zmiany zachodzące pod wpływem psychoterapii obejmują postawę człowieka wobec samego siebie, wobec innych ludzi i wobec pozostałych elementów rzeczywistości. Dzięki określonym technikom terapeutycznym pacjent pogłębia świadomość siebie — swoich przeżyć, myśli i wyobrażeń, co sprzyja lepszemu rozumieniu siebie i własnych trudności życiowych (Grzesiuk 1987).

O ile psychoterapia koncentruje się na problemach pacjenta w ramach terapii indywidualnej i psychoterapii grupowej, o tyle trening interpersonalny (trening grupowy) adresowany jest do osób względnie zdrowych psychicznie. Służy on rozwijaniu tych właściwości psychicznych, które są niezbędne w podejmowaniu satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi. Najczęściej wymienia się tu empatię, otwartość na siebie i na innych, autentyczność, umiejętności wyrażania własnych uczuć itp. (Praszakier, Różycki 1983). Umiejętność rozumienia siebie i innych oraz poprawę własnego funkcjonowania w relacjach z innymi zdobywa się w wyniku spotkań klikusobowej grupy, podczas

których zachodzące zdarzenia intrapsychiczne i interpersonalne dostarczają jednostce nowych doświadczeń w byciu z samym sobą i z innymi ludźmi.

Celem grupowych zajęć psychoedukacyjnych przebiegających według założonego programu jest uczenie się określonych umiejętności psychologicznych. Uczestnicy tych zajęć mogą zdobyć umiejętności: komunikowania się, podejmowania decyzji, asertywności, negocjacji, mediacji, prowadzenia małej grupy itp. Pomoc psychologiczna w psychoedukacji realizowana jest zwykle w jednej z kilku form. Można tu wymienić: trening zadaniowy prowadzony zwykle dla osób z określonej grupy zawodowej lub osób pragnących zmienić lub utrwalić swoją pozycję czy rolę społeczną, warsztaty, których celem jest zwykle zapoznanie się uczestników z określonymi metodami i formami pracy z ludźmi, treningi umiejętności profesjonalnych, np. trening umiejętności wychowawczych, kierowniczych czy interpersonalnych.

Przedstawione wyżej wybrane formy pomocy psychologicznej odpowiadają nie tylko na potrzeby ludzi borykających się z problemami natury osobistej, ale także na ludzkie potrzeby rozwoju osobistego i społecznego oraz na potrzeby edukacyjne. Wszystkie jednak, mimo istniejących różnic zwłaszcza w zakresie celów, opierają się na tych samych zasadach. Istotą zmiany korekcyjnej i kreatywnej są bezpośrednie interakcje zachodzące między terapeutą i pacjentem, jak to ma miejsce w psychoterapii indywidualnej lub w interakcjach zachodzących w grupie oraz między grupą a osobami ją prowadzącymi — w psychoterapii grupowej. Spotkania odbywają się więc w atmosferze bezpieczeństwa, wzajemnego zaufania, poczucia więzi i głębokich relacji między samymi uczestnikami, a także między uczestnikami a terapeutą lub trenerem. Ponadto podstawowym założeniem wszelkiej pomocy psychologicznej jest pojmowanie człowieka jako podmiotu i jednocześnie przedmiotu zmiany korekcyjnej, terapeutycznej i kreatywnej, co oznacza, iż sam zainteresowany dokonuje zmiany w sobie, tylko przy pomocy grupy i prowadzącego. Żródłem doświadczeń korygujących i uczących jest bowiem własna aktywność poznawcza i emocjonalna uczestników terapii, psychoedukacji i treningu interpersonalnego. Wyraża się ona w ujawnianiu i dzieleniu się z innymi swoimi myślaniami, przeżyciami, wyobrażeniami, dążeniami, odczuciami, pragnieniami połączającymi się „tu i teraz”, a w psychoterapii także w związkach z przeżyciami „tam” i „przedtem”. Rola trenera i terapeuty polega natomiast na stwarzaniu takich sytuacji, które pomogą uczestnikom spotkań uświadomić sobie własne trudności i ograniczenia oraz własny potencjał i możliwości zmiany. Służą temu różnorodne techniki, takie jak psychodrama, pantomima, gry, ćwiczenia, techniki wyobrazeniowe itd. (Kratohvil 1981). Ze względu na aktywną rolę osób korzystających z pomocy w procesie zmiany, respektuje się zasadę dobrowolnego uczestnictwa w treningu, w psychoterapii indywidualnej i grupowej oraz w psychoedukacji.

Prześlaniki psychologiczne różnorodnych form pomocy zdecydowanie je do siebie upodobią, różnice natomiast dotyczą celów i sposobów ich realizacji

lub procedur ich osiągania. I tak cele psychoterapii mają przede wszystkim charakter korekcyjny. Formułowane są zwykle jako eliminowanie, usuwanie zaburzeń o charakterze psychicznym. Trening interpersonalny służy przede wszystkim celom kreatywno-korekcyjnym. Związane są one bowiem z jednej strony ze stymulowaniem i wzmacnianiem rozwoju osobistego oraz społecznego, z drugiej zaś zmiany mogą mieć również charakter korekcyjny wtedy, gdy chodzi o eksplorację problemów intrapsychicznych i interpersonalnych występujących u większości ludzi psychicznie zdrowych. Treningi psychoedukacyjne realizują cele kreatywne, zwykle są one formułowane jako zdobywanie nowej wiedzy, nowych doświadczeń, nowych umiejętności.

O ile w procesie psychoterapii i treningu interpersonalnego zmiany korekcyjne i kreatywne dotyczą głębszych warstw osobowości, o tyle zajęcia psychoedukacyjne — sfery poznawczej i sfery umiejętności. Zajęcia psychoedukacyjne mają zwykle charakter ustrukturalizowany; w psychoterapii i w grupach spotkaniowych (w treningu interpersonalnym) podąża się zwykle (choć można spotkać także odmienny pogląd) za wyzwalającym się procesem grupowym, zgodnie z propozycjami grupy i z zachodzącymi w grupie zdarzeniami.

Omawiane formy pomocy psychologicznej akcentują też nieco odmiennie czynniki zmiany. I tak w psychoterapii szczególnie doniosłą rolę odgrywa od reagowanie emocjonalne polegające na ujawnieniu tłumionych emocji — lęku, poczucia krzywdy, gniewu itp. emocji, które często są związane z przeżyciami urazowymi i które w realnych, rzeczywistych warunkach nie mogły być ujawnione. Wielu terapeutów twierdzi, iż od reagowanie stanowi czynnik zmiany, choć samo w sobie jej jeszcze nie powoduje (Kratohvil 1981, s. 284).

Wgląd to kolejny mechanizm terapeutyczny. Nie wnikając w jego różne poziomy, można powiedzieć, że wgląd polega na zrozumieniu związków między uprzednimi doświadczeniami a aktualnymi przeżyciami i reakcjami oraz aktualnym stylem funkcjonowania w kontaktach z innymi ludźmi, czego wcześniej pacjent sobie nie uświadamiał (Kratohvil 1981, s. 290–291; Grzesiński 1987). Wgląd, nie będąc samym w sobie celem psychoterapii, sprzyja i wspólowarzący procesowi wypróbowywania i ćwiczenia nowych form zachowania interpersonalnego, co wcześniej było w zasadzie mało prawdopodobne. Obok wglądu, od reagowania emocjonalnego oraz ćwiczenia nowych zachowań przystosowawczych zdobywanie doświadczenia korektywnego stanowi kolejny czynnik sprzyjający zdrowieniu. Choć wymienione czynniki zmiany korekcyjnej występują także w treningu interpersonalnym, to jednak bardziej dla niego charakterystyczne jest ujawnianie samego siebie, a także przyjmowanie i nadawanie informacji zwrotnych (Praszkier, Różycki 1983). Ćwiczenie nowych zachowań oraz umiejętności to w psychoedukacji najbardziej typowy mechanizm zmiany. Aktywne zdobywanie wiedzy poprzez ogląd własnego doświadczenia oraz pozostałych członków grupy odbywa się oczywiście przy zapewnieniu klimatu bezpieczeństwa, zaufania i życzliwości.

Socjoterapię natomiast możemy uznać za pośrednią formę pomocy psychologicznej. Zawiera ona bowiem z jednej strony nowe elementy w stosunku do wcześniejszych wymiennych form pomocy, z drugiej zaś korzysta z ich doświadczeń praktycznych i konstrukcji teoretycznych.

Socjoterapię, jak sama nazwa wskazuje, zaliczamy do procesów psychokorekcyjnych, leczniczych, ukierunkowanych na eliminowanie lub na zmniejszenie poziomu zaburzeń, zwykle zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży. Socjoterapia jest więc formą pomocy adresowaną do dzieci i młodych ludzi w okresie dorastania, borykających się z problemami osobistymi i trudnościami życiowymi.

Typowa psychoterapia, jeśli o takiej możemy mówić, posługująca się głównie technikami werbalnymi, okazuje się bowiem nie zawsze adekwatną propozycją dla tej grupy wiekowej. Na przykład dzieci starsze nie wykazują gotowości do mówienia o swoich problemach emocjonalnych i głębszych przeżyciach. Ów brak gotowości może wynikać z nieświadomości ich sobie lub powodem jest brak odwagi uzewnętrznienia swoich przeżyć i trudności z obawy przed dorosłymi i niekiedy rówieśnikami, którzy są często źródłem negatywnych doznań emocjonalnych. Przełamywanie barier obronnych w terapii dzieci (brak zaufania i rezerwa wobec innych, tłumienie reakcji emocjonalnych, ograniczona wyobraźnia) wydaje się więc czasami bezcelowe, podczas gdy w terapii młodzieży starszej i dorosłych uzyskanie wglądu w istotę problemu jest możliwe i może być wskazane. Toteż w socjoterapii dzieci i młodzieży bardziej istotną rolę odgrywa wzmocnienie osobowości młodych ludzi poprzez realizację celów rozwojowych i edukacyjnych niż docieranie do przeszłych doświadczeń i uświadamianie ich sobie oraz powiązanie z aktualnie występującymi wzorami zachowań, co jest charakterystyczne dla psychoterapii. W procesie psychoterapii szczególną rolę odgrywa werbalizacja, tj. nazywanie swoich stanów psychicznych. Dzieci natomiast nie osiągnęły jeszcze pełnej sprawności posługiwania się językiem oraz odpowiedniego poziomu sprawności intelektualnej, co oczywiście zależy od wieku i warunków socjalizacyjnych. Szczególnie trudności w tym zakresie przejawiają dzieci z zaburzeniami zachowania, zaniebane wychowawczo i dydaktycznie (Bernstein 1980). Większość z nich natomiast, z racji swoich niezwykle bolesnych doświadczeń emocjonalnych, wymaga nie tylko pomocy wychowawczej, lecz także psychologicznej.

Socjoterapia jest zatem procesem ukierunkowanym na leczenie występujących u dzieci zaburzeń, zwłaszcza zaburzeń zachowania, nadpobudliwości i zahamowania, niektórych zaburzeń emocjonalnych, co oczywiście jest także celem psychoterapii, którą jednak kieruje się przede wszystkim do dzieci z psychozą i dzieci depresyjnych, do dzieci i młodzieży z zakłóceniami czynności fizjologicznych na tle emocjonalnym, do dzieci z niepokojem, z silnymi lękami dziennymi i nocnymi.

O ile jednak podstawowym zadaniem psychoterapii jest leczenie, o tyle socjoterapia realizuje także cele edukacyjne i rozwojowe, co oczywiście wiąże

się z charakterem zaburzenia i wiekiem uczestników terapii. Zaburzenia te bowiem zakłócają proces socjalizacji młodych ludzi, utrudniają ich rozwój osobisty i społeczny, powodują i intensyfikują trudności szkolne. W obszarze zainteresowań socjoterapii pozostają więc dzieci mające problemy szkolne, które związane są z parcjalnymi deficytami, co może być przyczyną ich trudnych zachowań na terenie szkoły, dzieci nadpobudliwe, które swoim zachowaniem dostarczają kłopotów dorosłym, dzieci, które mają trudności w nauce nie ze względu na upośledzenie umysłowe, lecz ze względu na opóźnienia szkolne i zaniedbanie dydaktyczne oraz dzieci agresywne wyrządzające swoim zachowaniem wiele szkód (Sawicka, 1997).

U podłoża znacznej grupy zaburzeń przejawiających się często zachowaniami nie akceptowanymi społecznie, zwłaszcza na terenie szkoły, tkwią zwykle czynniki środowiskowe. Część tych dzieci pochodzi z rodzin w gruncie rzeczy nieszczęśliwych, w których wzajemne stosunki między dzieckiem a rodzicami nie układają się pomyślnie bądź występuje problem uzależnienia lub przestępczości, czy psychologiczne albo społeczne niedostosowanie rodziców, czasem jednego z nich. Owe niekorzystne warunki wychowawcze wpływają na przebieg rozwoju osobistego i społecznego dzieci oraz na rozumienie problemów i otaczającej dziecko rzeczywistości. Dlatego też zadaniem socjoterapii jest wspomaganie dzieci w rozwoju i pojmowaniu rzeczywistości.

Cele edukacyjne, w zależności od przyjętej koncepcji i programu terapeutycznego, mogą obejmować poznanie przez grupę dzieci różnorodnych zagadnień, które pozwolą im sprawniej funkcjonować społecznie i radzić sobie z różnymi problemami. I tak celami edukacyjnymi w prowadzeniu grupy socjoterapeutycznej może być uczenie się rozpoznawania emocji, poznanie mechanizmów uzależnień, zapoznanie się z chorobami społecznymi, np. AIDS. Program socjoterapeutyczny może być także ukierunkowany na uczenie się wybranych technik pracy umysłowej, na zdobywanie umiejętności przekazywania własnej wiedzy (zdawanie egzaminów, pisanie klasówek, udzielanie odpowiedzi ustnych w szkole itp.), uczenie się pełnienia określonych ról, np. roli dziecka w rodzinie, roli ucznia, roli kolegi, uczenie się rozwiązywania konfliktów między ludźmi. Cele edukacyjne o tyle są ważne, że wspomagają proces nabywania wiedzy o sobie samym i o innych ludziach oraz proces rozumienia świata społecznego, a także ukierunkowują zmiany zachowań tak, by mogły one chronić dziecko przed kolejnymi urazami psychicznymi.

Natomiast cele rozwojowe ściśle korespondują z wiekiem uczestników socjoterapii. W każdej fazie życia dominują określone potrzeby dziecka, których zaspokojenie odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju. Na przykład u dzieci w okresie wczesnoszkolnym dominuje potrzeba aktywności ruchowej, zabawy, potrzeba zdobywania wiedzy o świecie, potrzeba twórczości, potrzeba wsparcia ze strony dorosłych, zwłaszcza w sytuacjach nowych, potrzeba przebywania w towarzystwie rówieśników i podejmowania wspólnej aktywności itd. W okresie dorastania dominuje już potrzeba wyrażania się w różnych for-

mach, zwłaszcza literackich, marzeniach, wyobrażeniach, potrzeba aprobaty społecznej i autonomii, intymności, niezależności i przynależności do grupy oraz aktywności społecznej. Jest to też okres kryzysów emocjonalnych, kryzysu autorytetów dorosłych, trapiących problemów emocjonalnych, motywacyjnych i moralnych, ale także jest to okres odkrywania świata psychicznego i kształtowania się poglądu na świat i życie. Projektowanie zajęć socjoterapeutycznych realizujących cele rozwojowe uwzględnia więc rozwijanie indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, zaspokajanie podstawowych dla danego wieku potrzeb uczestników oraz podejmowanie zagadnień ważnych dla określonej grupy wiekowej (Sobolewska 1993). Program może być zatem skonstruowany, w zależności od wieku i preferencji uczestników, wokół takich zagadnień, jak rodzina, pomoc w domu, ulubione zabawy, przyjaźń, miłość, autoprezentacja, czas wolny, własne aspiracje itd. W formułowaniu celów rozwojowych należy wziąć pod uwagę potrzeby uczestników zajęć, prawidłowości rozwoju osobistego, społecznego i moralnego dzieci i młodzieży oraz sytuację społeczną i wychowawczą poszczególnych uczestników grupy.

Istota socjoterapii polega głównie na realizacji celów terapeutycznych. Proces interwencji terapeutycznej może być spowodowany cierpieniem psychicznym dziecka, które sobie nie radzi, lub jego zachowaniem powodującym straty, wysokie koszty, jakie ponosi jego otoczenie (rodzice, rówieśnicy, nauczyciele itd.). W terapeutycznym podejściu do korekty zaburzonych zachowań, niezależnie od przyczyn interwencji, wychodzi się z założenia, iż trudne zachowania u dzieci i młodzieży mają swoje (tło) psychiczne. Towarzyszą im zwykle przykre emocje, jak lęk, poczucie winy, niepokój, poczucie krzywdy, gniew, złość, osamotnienie itp. oraz określone sądy poznawcze na temat własnej osoby, a szerzej postawa — wobec siebie, innych ludzi i wobec świata. Przyjmuje się, iż są one wynikiem doznawanych w przeszłości lub aktualnie trudnych stanów emocjonalnych, z którymi nie mogło lub nie może sobie dziecko poradzić. Mogą być one wynikiem doświadczonej przemocy ze strony dorosłych, odrzucenia emocjonalnego przez rodziców, długotrwałego znajdowania się w sytuacji deprywacyjnej, braku satysfakcjonujących kontaktów z najbliższymi, braku oparcia w rodzinie w sytuacji trudnej. Dla dziecka również przykrym doświadczeniem jest niemożność wywiązania się ze stawianych mu i nakładanych nań obowiązków i oczekiwań, ponad miarę, ponad jego możliwości. Wtedy właśnie może być postregane przez otoczenie jako złe, głupie lub leniwe. Sytuacje trudne emocjonalnie i obciążające dziecko: występowanie w rodzinach o zaburzonej więzi emocjonalnej, ale także w rodzinach z problemem alkoholowym, w rodzinach upośledzonych społecznie, w rodzinach żyjących w nędzy i ubóstwie materialnym, kulturowym i w nędzy post-materialnej (Sawicka 1995). Dzieci te zbierają zupełnie odmienne doświadczenia emocjonalne i społeczne niż ich rówieśnicy (Sawicka 1997).

Iż Freud zwrócił uwagę na związek między przemyślnymi urazami a doświadczeniami o charakterze psychologicznym. Uraz psychiczny bowiem to „do-

świadczenie stresowe o silnie traumatycznym czy zaburującym charakterze” (Zimbaro, Ruch 1994, s. 687). Może być ono spowodowane jednorazowym wydarzeniem, powodującym nagłe i niezwykle intensywne przeżycie emocjonalne (np. śmierć kogoś bliskiego, urodzenie się dziecka, zagrożenie życia, pobicie itp.) lub chronicznie występującymi sytuacjami trudnymi, takimi jak sytuacje deprywacji, konfliktowe, sytuacje przeciążenia i sytuacje zagrożenia (Psychologia 1979, s. 32–35). Człowiek zatem może doświadczyć jednorazowego, ale intensywnego urazu (tzw. trauma), bądź też może żyć z kumulacją tych destrukcyjnych doświadczeń. Bez względu na to, czy owe silne przeżycia są skutkiem jednorazowej trudnej sytuacji czy też chronicznie urazowej, ich istota polega na tym, iż dotyczą one ważnych dla jednostki dziedzin życia i zwykle zagrażają jej poczuciu tożsamości, poczuciu bezpieczeństwa, życiu i zdrowiu. Owe trudne doświadczenia, z którymi dziecko nie może sobie poradzić, powodują konsekwencje w dopiero budującym się obrazie samego siebie, obrazie świata i innych ludzi. Mają one wpływ na kształtowanie się poczucia własnej wartości, godności osobistej i poczucia bezpieczeństwa. Nieobecne są wówczas dziecku lęki przed niepowodzeniami, nieufność wobec ludzi — dorosłych, rówieśników i samego siebie, izolacja uczuciowa od własnych i cudzych doznań emocjonalnych. Dziecko ma także problemy z oceną własnej osoby, z podejmowaniem decyzji, z uświadamianiem sobie własnych pragnień, z wyrażaniem opinii, z planowaniem przyszłości, z wyrażaniem uczuć i odbieraniem uczuć innych. Może też szukać samopotwierdzenia atakując innych, naruszając cudze prawa lub prezentując inne wrogie zachowania wobec siebie i otoczenia. Pojawia się zatem tendencja do agresji, krytykowania i nadmiernych wymagań stawianych sobie lub innym ludziom.

Przeżywana sytuacja trudna, przetrastająca możliwości poznawcze i emocjonalne dziecka, powoduje uogólnienie tego doświadczenia w postaci określonych sądów poznawczych o rzeczywistości, a zwłaszcza o sobie, oraz powstanie pewnego stereotypu zachowania, czyli takich zachowań, które mają je chronić przed kolejnymi przykrymi przeżyciami. Są to jednak zachowania, które są na ogół niezgodne z oczekiwaniami dorosłych, które mogą być szkodliwe dla innych osób lub dla samego dziecka. Owe w konsekwencji zaburzone zachowania ujawniają się w relacjach dziecko — dorośli, dziecko — rówieśnicy, dziecko — zadanie oraz dziecko w relacji do samego siebie. Za tymi zachowaniami kryją się określone sądy poznawcze o sobie i innych, będące daleko idącym uogólnieniem własnych doświadczeń urazowych. I tak dziecko, które doświadczyło odrzucenia emocjonalnego, może uważać, iż nikt go nie kocha. Dziecko, które doświadczyło przemocy fizycznej lub psychicznej ze strony dorosłych, może być przekonane, iż „wszyscy dorośli chcą mnie skrzywdzić, dlatego muszę wyprzedzić ich atak na mnie”. Dziecko, które spotykało się z dezaprobatą dorosłych po każdym wykonanym przez siebie zadaniu (np. w szkole), może uznać, iż nie potrafi nic zrobić, że nic mu się nie udaje i dlatego nie warto próbować. Generalnie owe uogólnione sądy dotyczą

właśnie wyżej wymienionych sfer i zwykle są wyrazem przeżytych trudnych sytuacji. Treści urazowe mogą więc być różnorodne, najczęściej spotyka się następujące: jestem gorszy od innych; muszę być silny, żeby coś znaczyć; nie mogę nic mówić o sobie, bo mogę być wyśmiany, świat jest zły i okrutny; nie jestem ważny dla dorosłych; nikt mnie nie kocha itp.

Terapeutyczny charakter prezentowanej procedury postępowania polega na organizowaniu takich sytuacji społecznych podczas grupowych spotkań, które: — dostarczą młodemu uczestnikom zajęć doświadczeń korekcyjnych, przeciwnych do treści doświadczeń urazowych oraz doświadczeń kompensujących doświadczenia deprywacyjne, również hamujące rozwój emocjonalny i społeczny;

— sprzyjać będą odreagowaniu napięć emocjonalnych;

— posłużą aktywnemu uczeniu się nowych umiejętności psychologicznych.

W socjoterapii głównym czynnikiem zmiany niekorzystnych wzorców zachowania są więc doświadczenia korekcyjne, odreagowanie emocjonalne oraz nabywanie nowych umiejętności w toku grupowych zajęć, które zwykle mają charakter ustrukturalizowany.

Większość programów socjoterapeutycznych uwzględni wymienione trzy źródła zmiany, choć niekiedy różnie rozkłada akcenty. Powszechnie jednak akcentuje się odreagowanie emocjonalne jako podstawowe zadanie zajęć socjoterapeutycznych. Silne stany napięcia emocjonalnego są efektem minionych doświadczeń życiowych jednostki. Urazom, traumom i deprywacji towarzyszą bowiem także negatywne emocje, jak lęk, poczucie krzywdy, bezsilność, złość, obawa, gniew, wstręt itp. Zwykle nie są one przez dziecko ujawniane, a ich wypieranie przez dłuższy czas doprowadza do chronicznego napięcia i usztywniania się zachowań i poglądów (Grzesiuk 1987, s. 188). W psychoterapii rozładowanie napięć emocjonalnych polega na ujawnieniu, na wyrażeniu wypartych emocji towarzyszących zdarzeniu traumatycznemu. Pacjent wracając do dawnych wydarzeń przeżywa ponownie gniew, złość, strach itp., co sprzyja wglądowi i rozwiązaniu problemu psychicznego (Kratochvil 1981, s. 284–285; *Psychoterapia* 1994, s. 170–171).

W przypadku dzieci i młodzieży dorastającej proces terapeutyczny nie polega na ponownym przeżyciu traumatycznych wydarzeń, lecz przede wszystkim na doładowaniu napięć poprzez takie formy aktywności, które umożliwią ujawnienie blokowanych emocji w toku zajęć grupowych. Chodzi więc tu zarówno o dzielenie się z innymi swoimi przeżyciami w atmosferze akceptacji i zrozumienia, ale także o umożliwienie ekspresji uczuć w formie śmiechu, krzyku, ekspresywnego mówienia czy płaczu (Strzemieczny 1988, s. 13). W toku pracy grupowej ważne jest także dostarczanie dzieciom okazji do przeżywania emocji pozytywnych. Wielu bowiem młodych pacjentów jest już, jak pisze N. Han-Ilgiewicz, „nasyconych” przeżyciami negatywnymi na skutek powtarzających się od dłuższego czasu negatywnych bodźców środowiskowych. Przygaszenie, nieufność, wrogość, smutek, zniechęcenie — to często

stany dominujące. Można je stopniowo likwidować dostarczając nowych, pozytywnych przeżyć. „Stopniowe nawiązanie się przeżyć miłych, nieskomplikowanych, nie budzących sprzeciwu — powoduje powolne i nieuchronne zapominanie. Zapominanie nie samych faktów, ale właśnie spuścizny po nich w postaci opresyjnych stanów wspomnieniowych” (Han-Ilgiewicz 1961, s. 221). Taką też rolę pełnią między innymi zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym.

Terapeutyczna rola zajęć grupowych polega także na organizowaniu doświadczeń korekcyjnych. Gromadzenie bowiem nowych doświadczeń, odmiennych od dotychczasowych, a zwłaszcza urazowych, może likwidować wpływ doświadczeń urazowych na psychiczne i społeczne funkcjonowanie młodego człowieka. Ich istota polega z jednej strony na odmiennym zachowaniu się otoczenia, nie potwierdzającym oczekiwań i wyobrażeń dziecka wynikających z jego uprzednich doświadczeń i przez nie wybiórczo potwierdzanych, co wiąże się z procesem generalizacji, z drugiej zaś — na dostarczeniu dziecku takich doświadczeń, wokół których będzie mogło ono przebudowywać obraz samego siebie (Kratochvil 1981, s. 293). Owe oczekiwania i wyobrażenia młodego człowieka wiążą się z jego sądami poznawczymi na temat siebie w relacji do dorosłych, rówieśników, zadań oraz do samego siebie. Jeżeli więc na skutek zdobytych doświadczeń dziecko jest przekonane, że nie może mówić o swoich uczuciach, ponieważ będzie wyśmiane, to korektura tego urazowego sądu polega na budowaniu takich sytuacji społecznych w grupie, które skonstruują tę treść poprzez dostarczenie dziecku doświadczenia, z którego wynika, iż dzielenie się z innymi swoimi odczuciami nie tylko nie grozi wyzyskiem i towarzyszącym mu np. wstydem, ale może zbliżyć ludzi do siebie, czemu towarzyszą uczucia pozytywne. Korektura tychże urazowych sądów poznawczych wiąże się więc z budowaniem w grupie — dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom, grom i zabawom — takich sytuacji grupowych, które dostarczają dziecku nowych doświadczeń, przeciwstawnych do doświadczeń urazowych (Strzemieczny 1988; Sobolewska 1993). Kolejnym źródłem korekcyjnych doświadczeń są sytuacje, które umożliwiają budowanie obrazu samego siebie. Chodzi więc tu o takie sytuacje, w których dziecko będzie mogło lepiej siebie poznać, docenić swoje mocne strony i wykorzystać je w różnorodnych sytuacjach życiowych.

Doświadczenia korygujące sądy urazowe przyczyniają się co prawda do korektury zaburzonych zachowań, jednak nie wyczerpują procesu terapeutycznego. Zajęcia socjoterapeutyczne powinny się także stać okazją do wypróbowania i wyćwiczenia nowych sposobów zachowania oraz do nabycia nowych umiejętności, zwłaszcza interpersonalnych. Chodzi więc tu o takie umiejętności, jak asertywność, podejmowanie decyzji, radzenie sobie z trudnymi sytuacjami, poszukiwanie wsparcia i pomocy itp.

Struktura zajęć socjoterapeutycznych

Zajęcia socjoterapeutyczne mają charakter ustrukturalizowanych spotkań grupowych, na które składają się odpowiednio dobrane gry, zabawy i ćwiczenia. Każde spotkanie ma swój cel szczegółowy, podporządkowany celowi ogólnemu, oraz propozycje aktywności sprzyjające osiągnięciu założonych celów. Zarówno cały cykl spotkań jak i każde spotkanie tworzą pewną dynamiczną całość, na którą składają się określone etapy pracy z grupą.

ETAPY / Pierwszy etap to okres powstawania grupy. Służy on poznaniu się uczestników spotkań, wspólnemu określeniu celów, zainstalowaniu norm grupowych, powstaniu reguł grupowych i rytuałów, budowaniu atmosfery grupowej opartej na poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania. Dlatego też pierwsze spotkania koncentrują się wokół ćwiczeń pozwalających na bliższe poznanie się uczestników grupy i na „przetłumaczenie lodów”. Są to więc propozycje nie zagranżujące, a więc nie wymagające głębszego ujawniania siebie oraz nie podważające poglądów i wartości członków grupy. Zadaniem tego etapu jest zadbanie o poczucie bezpieczeństwa i zbudowanie empatii w grupie. Służy temu słuchanie grupy i poszczególne jej członków oraz wprowadzenie kilku podstawowych norm grupowych oraz zasad wspólnego pobytu, co obniża napięcie szczególnie obecne w pierwszym okresie funkcjonowania grupy. Wprowadzanie i zainstalowanie w grupie wypracowanych przez nią norm, czyli reguł porządkujących wydarzenia w grupie, umożliwia takie prowadzenie zajęć, by można było realizować założone cele. Istnienie norm dających poczucie bezpieczeństwa w grupie pozwala także na zapobieganie trudnym sytuacjom i ich rozwiązywanie. Jednym bowiem ze sposobów radzenia sobie z destruktywnymi zachowaniami uczestników grupy jest odwoływanie się do przyjętych przez grupę reguł wspólnych spotkań.

Do jasno określonych standardów zachowania, zwłaszcza w grupie dziecięcej i młodzieżowej, należy przede wszystkim:

- dbanie o bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne uczestników grupy w formie normy „staramy się być dla siebie życzliwi — nie wyśmiewamy się i nie krytykujemy”,
- zapewnienie, iż każda osoba ma prawo zostać wysłuchana,
- to, co się dzieje tutaj, pozostaje między nami,
- spotkamy się regularnie i przychodzimy na zajęcia punktualnie.

W toku prowadzonych zajęć można także wprowadzić kilka norm dotyczących sposobu porozumiewania się: zwracamy się do siebie bezpośrednio; nie oceniamy, lecz mówimy o konkretnych zachowaniach. Pozostałe reguły skutecznego komunikowania się (np. zajmujemy się tym co tu i teraz, a nie tam i przedtem, mówimy o swoich odczuciach, a nie o opiniach) mogą być wprowadzane do grupy przez prowadzących drogą modelowania. Oznacza to, że prowadzący sami konsekwentnie przestrzegają reguł skutecznego komunikowania się i dbają, by uczestnicy zajęć zwracali się do siebie bezpośrednio,

nie oceniali, by skupiali się na swoich odczuciach i starali się je wyrażać, by udzielać wsparcia innym itd.

Kryształowanie się norm grupowych i ich instalowanie jest więc jasną informacją o tym, czego się od uczestników oczekuje i jednocześnie przyczytnia się do zbudowania grupy, ukształtowania się jej odrębności i spójności.

Właściwy etap pracy z grupą polega na realizacji zaplanowanych celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych, stanowiących istotę programu socjoterapeutycznego, opracowanego pod kątem potrzeb danej grupy. Może to być czas pracy nad problemem uzależnienia, niesmiałością, kontrolą emocjonalną, poczuciem własnej wartości, zdobywaniem nowych umiejętności itp. Jest też czas na „przepracowywanie” urazów wcześniej już rozpoznanych. Można więc to być zajęcia ukierunkowane na dany typ urazu lub na potrzeby jednego dziecka. Praca indywidualna na tle grupy oraz praca z grupą nad problemem możliwe są tylko wówczas, gdy grupa osiągnęła już odpowiedni poziom bezpieczeństwa psychicznego oraz wzajemnego zaufania. Podstawą projektowania tej części zajęć jest diagnoza zaburzeń zachowania i będących w ich tle określonych treści urazowych, a także potrzeby danej grupy dzieci lub młodzieży oraz zagnadnienia ważne dla danej grupy rozwojowej. Na przykład dzieci wyrażają zainteresowanie swoją rodziną, dorastający — własnym wyglądem, kontaktami koleżeńskimi, młodzież powyżej 14 roku życia — przyjaźnią i miłością itp. (Sobolewska 1993, s. 13).

Ostatni etap pracy z grupą jest przygotowaniem do zakończenia jej funkcjonowania. Spotkania, wspólna aktywność, wzrastający poziom zaufania w grupie prowadzi w konsekwencji do życia się grupy i powstania niekiedy silnych więzi. Zakończenie pracy dla wielu członków grupy może stać się ważnym wydarzeniem, nadawanym silnymi emocjami. Uczestnicy mogą przeżywać satysfakcję ze spotkań, ale i żal z powodu zakończenia. Zajęcia, a niekiedy zagubienia oraz poczucia straty czegoś ważnego. Dlatego też zadaniem prowadzących jest wypracowanie w grupie sposobów kontaktowania się ze sobą, gdy zaistnieje taka potrzeba, oraz aktywnego poszukiwania wsparcia, gdy stanie się ono konieczne. Ponadto kończący się cykl zajęć powinien przynieść uczestnikom wzmocnienie pozytywnych uczuć, podsumowanie nabytych umiejętności ze wskazaniem na możliwości ich wykorzystania w codziennym życiu poza grupą socjoterapeutyczną, udzielenie sobie pozytywnych, ciepłych informacji zwrotnych, najlepiej pisemnie, by można je było zachować dla siebie, obdarowanie nawzajem drobnymi, najlepiej wymyślonymi i przygotowanymi przez każdego podarunkami (szyszka z lasu, rysunek itp.). Jest to także czas na zebranie informacji zwrotnych, dotyczących cyklu zajęć, i ich podsumowanie.

Cały cykl spotkań socjoterapeutycznych ujętych w przygotowanym programie i poszczególne zajęcia mają swoją strukturę i formę. Możemy więc wyodrębnić pierwszą fazę spotkania, na którą składa się rytualne powitanie będące także informacją o rozporządzeniu zajęć i podzieleniem się informacjami

bażdż na temat wydarzeń mających miejsce między zajęciami, bądź na temat aktualnego stanu emocjonalnego uczestników zajęć. Następnie, zależnie od nastroju grupy i jej energii, proponujemy gry i zabawy wyciszające lub energizujące. Stawką częścią zajęć stanowią gry i ćwiczenia, za pomocą których pojawiają się w grupie sytuacje psychokorekcyjne, edukacyjne lub rozwojowe. Istotą tej fazy spotkania jest aktywne zdobywanie przez członków grupy doświadczeń emocjonalnych i poznawczych. Uczestnicząc w proponowanych ćwiczeniach i grach, dzieląc się swoimi odczuciami na temat ćwiczenia oraz własnymi odkryciami młodsi uczestnicy grupy uczą się przez doświadczenie. Omówienie (podsumowanie) każdego ćwiczenia jest zaś niezbędnym jego elementem. Skłania ono młodych ludzi do zastanowienia się i nazwania własnych spostrzeżeń i odczuć, dostrzeżenia związków między wydarzeniami w grupie a życiem codziennym (*Jak żyć z ludźmi...* b.d.). Podsumowanie ćwiczenia lub gry wiąże się z procesem werbalizacji, a także służy podnoszeniu sprawności w zakresie słownego oznaczania własnej aktywności i zdobytego doświadczenia, co wpływa na udział mowy w regulacji zachowania się młodego człowieka (Sawicka 1993, s. 41–43).

Kierunki i formy pracy z grupą określa wcześniej przygotowany scenariusz zajęć socjoterapeutycznych, które przygotowuje się pod kątem potrzeb przyszłej grupy terapeutycznej. Opracowanie scenariuszy zajęć socjoterapeutycznych poprzedza zwykle dookreślenie celów wspólnej pracy, wybór adresatów programu i kryteria doboru uczestników grupy oraz opracowanie sposobu rekrutacji dzieci. Zadać należy również o odpowiednie miejsca zajęć i przygotowanie materiałów pomocniczych.

Metody pracy z grupą

W programach socjoterapeutycznych wykorzystuje się różne metody pracy z grupą. Podstawą ich jest praca w kręgu i rundki jako technika dzielenia się z innymi swoimi doświadczeniami. Siedzenie w kręgu umożliwia wszystkim uczestnikom grupy bezpośredni kontakt wzrokowy, sprzyja nawiązaniu kontaktu emocjonalnego, wyrównuje pozycje społeczne i zmniejsza dystans, zwłaszcza między prowadzącymi dorosłymi a dziećmi. Taka forma pracy jest w zasadzie dzieciom obca, przywykły bowiem do siedzenia w ławkach ustawionych w rzędach i utrzymywania dystansu przestrzennego z nauczycielem. Ponadto większość gier i ćwiczeń odbywa się w kręgu lub w kole. Krąg jest stałym elementem zajęć socjoterapeutycznych na ich początku i końcu. Rundka zaś to technika pomagająca uczestnikom zwerbalizować swoje odczucia, wykorzystywana zwykle w podsumowaniu ćwiczenia. Polegać może na końcu zdania (np. odkryłem, że ...) przez każdego kolejnego uczestnika z kręgu bądź na udzieleniu odpowiedzi na postawione pytania, np. „co ci się podobało w tym ćwiczeniu? co dobrego wydarzyło ci się w tym tygodniu?”. Rund-

ka oznacza więc, iż każdy ma prawo, nie zaś obowiązek, wypowiedzieć się, podczas gdy inni słuchają i nie komentują wypowiedzi, nie robią żadnych uwag. Zasada ta obowiązuje także prowadzącego zajęcia.

„Burza mózgów” to kolejna technika stosowana w pracy z grupą, aktywizująca grupę i wyzwalająca jej potencjał twórczy. Służy generowaniu niczym nie skrepowanych pomysłów na rozwiązanie określonego problemu, polega na rejestrowaniu (zapisywaniu) wszystkich pomysłów bez ich oceny, zwłaszcza ze strony prowadzącego. Propozycje płynące od grupy mogą więc być realne i nierealne, a nawet absurdalne. Nie decyduje bowiem ich jakość, lecz ilość wygenerowana w jak najkrótszym czasie. Z utworzonej w ten sposób listy grupa może wybrać pomysł najbardziej skuteczny lub najciekawszy czy oryginalny. Praca w małych grupach (3-, 5-osobowych) jest techniką stosowaną przy realizacji niektórych ćwiczeń lub gier. Daje ona szansę wypowiedzenia się każdemu, nawiązania i utrzymania kontaktu oraz zaangażowania się.

Rysunki i prace plastyczne są bardzo ważną formą wypowiedzi dla dzieci i dla młodych ludzi mających trudności z werbalizacją. W twórczości plastycznej dziecko przekazuje swoją wiedzę o świecie i swój stosunek emocjonalny do jego elementów, pokazuje, co widzi, co czuje, jak myśli (Lovenfeld, Britain 1977), dlatego małe dzieci tak chętnie wypowiadają się za pomocą rysunku. Starsze, poddane edukacji szkolnej i ocenie, pozbawiają się tej formy ekspresji, co być może wiąże się również ze wzrostem samokrytycyzmu i konfrontacją swoich prac z dziełami sztuki. Jednakże młodzież oraz dorośli chętnie korzystają z aktywności plastycznej w atmosferze bezpieczeństwa psychicznego, którą stwarza akceptacja treści i formy pracy oraz powstrzymanie się od oceny, tak charakterystycznej dla szkolnej edukacji plastycznej. W rysunkach i innych wytworach plastycznych uczestnicy socjoterapii, mając zapewnioną swobodę, mogą wyrazić siebie, swoje uczucia i przeżycia, rzutować swoje urazy i konflikty na tworzywo plastyczne, uwalniać się od napięć psychicznych. Wspólne rysowanie umożliwia także przeżycie sukcesu. Wykonanie pracy plastycznej, jej omówienie, potem prezentacja to okazja do przeżycia satysfakcji, dumy i zadowolenia.

Twórczość plastyczna wykonywana w grupie lub przez grupę ze względu na posługiwanie się kodem pozawerbalnym, a zatem uniwersalnym, sprzyja lepszemu porozumiewaniu się (Kofodziejczyk, Czernietowska 1993). Uniwersalny kod plastyki uwolniony od różnic środowiskowych i trudności językowych umożliwia z jednej strony przekazywanie uczuć, wrażeń, przeżyć, które młody człowiek chce przekazać, a nie może uczynić tego w formie językowej, z drugiej strony — umożliwia odczytanie tych treści, których forma ma charakter afektywny. Działania plastyczne grupy powinny być tak zaplanowane, by nie zrażać do ich wykonania tych, którzy negatywnie oceniają swoje zdolności plastyczne. Dlatego też wykorzystuje się tu takie techniki plastyczne i tematykę, które każdemu umożliwiają wypowiedzenie się. Odchodzi się więc od plastyki figuratywnej i realistycznej na rzecz kolorystyki, abstrakcji,

faktury itp. z wykorzystaniem różnych materiałów (farby, nici, wełna, karton, klej, gлина, plastelina itd.).

Inną formą pracy znajdującą zastosowanie w socjoterapii jest śpiew i muzykowanie. Dzieci młodsze szczególnie chętnie wyrażają swoje uczucia za pomocą muzyki i śpiewu. Można więc dobrać piosenki pod kątem tematu zajęć oraz korzystać z elementów muzykoterapii. W nieco starszej grupie dziecięcej wydawanie różnorodnych dźwięków z wykorzystaniem dostępnych przedmiotów (łyżki, stołki, tupanie nogami, klaskanie, artykulowanie dźwięków itd.) w ustalonym rytmie spotyka się z niezwykle przychylnym przyjęciem.

Inscenizację, odgrywanie scenek to technika korekcyjna i ucząca, nawiązująca do psychodramy. Polega na odegraniu jakiegoś zdarzenia według gotowego scenariusza lub według scenariusza przygotowanego przez grupę. Tematem inscenizacji jest zwykle jakiś rzeczywisty problem nurtujący członków grupy. Wprowadzanie tej techniki wiąże się z przygotowaniem do niej grupy poprzez ćwiczenia wstępne. Propozycje takich ćwiczeń zawarte są w pracy *Jak żyć z ludźmi*. Dopiero później można stosować inscenizację do rozwiązywania trudnych problemów osobistych i interpersonalnych. Technikę tę charakteryzuje kilka etapów (za *Jak żyć z ludźmi* b.d.). Wstęp polega na zapoznaniu grupy ze scenariuszem i ustaleniem celów inscenizacji. Następnie dobiera się uczestników do gry, tak by grupa dzieliła się na „aktorów” i publiczność, nawet jeśli jest tylko jeden widz. „Aktorzy” dzielą się rolami, określają czas i miejsce akcji oraz początek i koniec scenki. Przygotowanie widzów do uczestniczenia w inscenizacji polega na przyjęciu przez nich konkretnych zadań. Może to być: obserwacja zachowań niewerbalnych, zastosowanie sposobów rozwiązania problemu, bliskość przestrzena odgrywających itp. Po etapach przygotowania następuje odegranie scenki i następnie jej omówienie. Omówienie rozpoczynają odgrywający, do których prowadzący adresuje pytania na temat odgrywania roli (jakie uczucia ci towarzyszyły podczas grania, jaki jest twój stosunek do odgrywanej postaci), następnie publiczność dzieli się swoimi spostrzeżeniami i odczuciami. Po omówieniu grupa ponownie odgrywa scenkę z tymi samymi uczestnikami, którzy jednak zamienili się rolami, co powoduje już odmienny przebieg odgrywanego zdarzenia. Powtórzenie inscenizacji jest niezwykle przydatne wówczas, gdy służy ona ćwiczeniu nowych zachowań. Ponadto odgrywanie scenek umożliwia wczucie się w sytuację innej osoby i jej zrozumienie, poruszenie ważnego problemu, odegranie emocjonalne ze zwrótną informacją od uczestników grupy.

Zabawa to podstawowa forma pracy socjoterapeutycznej. Zabawa będąca główną aktywnością dziecka towarzyszy także młodzieży oraz osobom dorosłym. Antropologdy twierdzą nawet, iż zabawa jest głęboko związana z naturą ludzką (konceptja *homo ludens*). O ile więc socjologowie, antropologowie, etnografowie poświęcili wiele uwagi zabawie i jej miejscu w życiu człowieka dorosłego i społeczeństwa, o tyle psychologowie i pedagogdy akcentują rolę zabawy w rozwoju małego dziecka. Podręczniki psychologii rozwojowej wy-

odrębną zabawową aktywność dziecka, pomijają jednak rolę zabawy w życiu młodzieży dorastającej i młodzieży starszej. Zabawa, w przeciwieństwie do nauki i pracy, jest aktywnością nie wynikającą z konieczności, lecz z woli i wyboru (Suchodolski 1976, s. 212, 214). Nie jest też aktywnością ukierunkowaną na realizację podstawowych potrzeb życiowych czy na osiągnięcie praktycznych rezultatów. „Zabawą jest każda czynność swobodnie i samoradnie wykonywana tylko dla pozytywnego zadowolenia, jakie daje jej dokonanie” (Znaniński 1974, s. 260). Zabawa nie jest zatem działalnością obowiązkową, wynika z potrzeby danej chwili, dostarcza określonych przeżyć, które mają znaczenie dla danego człowieka, oraz sprawia przyjemność, zadowolenie, radość. Terapeutyczna rola zabawy polega zaś na tym, iż podejmując działalność zabawową uwalniamy się na ten czas od codziennych zdarzeń życiowych, od surowych wyznań stawianych nam przez otoczenie lub przez samych siebie, od podejmowania ważnych decyzji itp. (Suchodolski 1976, s. 215). Z drugiej strony zabawa pozwala na doświadczanie humoru, nieskrępowanej radości, przyjemności z bycia razem bez zobowiązań, na doświadczanie swobodnej ekspresji, odprężenia psychicznego i fizycznego itp.

Obserwacja zachowań dzieci z trudnościami w społecznym funkcjonowaniu wskazuje, iż niestety nie potrafili się one bawić, śmiać, istnieć przez chwilę bez troski. Wprowadzenie do zajęć socjoterapeutycznych dobrej zabawy staje się więc warunkiem procesu zdrowienia. Źródłem dobrej zabawy mogą być zabawne sytuacje pojawiające się w grupie spontanicznie (jeśli prowadzący ma poczucie humoru, zwłaszcza sytuacyjnego) oraz zaplanowane propozycje aktywności, które dostarczają uczestnikom pozytywnych uczuć i które dzieci podejmują bez lęku i niepokoju, a także spontaniczna aktywność dziecięca często przybierająca postać grupowego szaleństwa (np. rzucanie poduszkami, barszkowanie na matercach).

Zaprogramowane propozycje zabawowe mają zwykle swój początek i koniec, określoną fabułę i treść oraz organizację (np. zabawa „czarownica”). W swojej treści odwołują się bądź do wyobraźni uczestników, do określonych symboli, bądź do aktywności ruchowej, bądź do idei dziecięcych zabaw konstrukcyjnych. W zabawie nie występuje rywalizacja, biorą w niej udział młodzi uczestnicy grupy oraz osoby prowadzące zajęcia na zasadach dobrowolności. Zabawy w socjoterapii mają przede wszystkim charakter ludyczny i uwalniający dziecko od negatywnych przeżyć. Mówimy więc o zabawach służących relaksowi i wprowadzaniu dobrego nastroju oraz podnoszących energię grupy, sprzyjających integracji grupy.

Odmianą zabawy są gry, które mogą zawierać elementy rywalizacji, np. niektóre gry ruchowe. Wyróżniamy także gry psychologiczne. Służą one już realizacji określonych celów rozwojowych, korekcyjnych lub edukacyjnych, choć także mogą mieć charakter zabawowy. Gra psychologiczna wprowadza do grupy sytuację, w której uczestnik zdobywa nowe doświadczenie z zaangażowaniem własnego „ja”. Kończą się one zwykle omówieniem, co oznacza, iż

każdy z uczestników ma okazję powiedzieć grupie, co czuł w trakcie trwania gry, co było dla niego trudne, co było dla niego ważne itp.

O przebiegu zajęć decyduje nie tylko adekwatny do potrzeb konkretnej grupy i celów dobór gier, zabaw i ćwiczeń, ale także przyjazna atmosfera, która w znacznym stopniu zależy od sposobu pracy osób prowadzących terapię. Ich rola polega właśnie na budowaniu zaufania w grupie oraz interweniowaniu w sytuacjach, które zagrażają realizacji celów lub bezpieczeństwu fizycznemu i psychicznemu uczestników grupy. Prowadzący zajęcia funkcjonują w grupie na zasadzie uczestnictwa, nie zaś jej kierowników, przywódców czy nauczycieli. Niewątpliwie w zależności od sytuacji w grupie mogą takie role przyjmować, nie są to jednak ich role główne. Prowadzący bowiem, będąc uczestnikami grupy, modelują swoim zachowaniem zachowanie się jej członków, uczestniczą w procesie zdobywania doświadczeń poznawczych i emocjonalnych, a także uczą się od grupy oraz pomagają dzieciom w zdobywaniu doświadczeń korekcyjnych i edukacyjnych. Prowadzenie zajęć wymaga od dorosłych uważności i cierpliwości, wrażliwości i ciepła, życzliwej konsekwencji i stanowczości zwłaszcza wtedy, gdy w grupie pojawiają się zachowania destrukcyjne (agresywność, dominacja, obwinianie itp.), elastyczności w prowadzeniu zajęć, co oznacza dostosowanie stylu pracy i formy do sytuacji grupowej (wydarzenia w grupie, etap rozwoju grupy, potrzeby grupy w danym momencie itp.), a także poczucia humoru, tak przydatnego w wielu sytuacjach.

Dynamika grupy socjoterapeutycznej

Niezależnie od poszczególnych etapów zaplanowanych spotkań i pomimo ich ustrukturalizowania grupa socjoterapeutyczna przechodzi przez określone fazy rozwoju. Dynamika grupy, czyli proces przemian zachodzących w grupie, charakteryzuje bowiem także ustrukturalizowane w zasadzie, socjoterapeutyczne spotkania grupowe. Jest jednak mniej wyrazista w grupach socjoterapeutycznych niż w grupach psychoterapeutycznych i treningowych.

We wstępnej fazie rozwoju grupy, zwanej przez psychoterapeutów fazą orientacji i zależności, uczestnicy nie znają się, nie mają do siebie jeszcze zaufania, oczekują ukierunkowania od prowadzących, czują się skrępowani, niepewni, nie wiedzą, co będzie się działo, zachowują się konwencjonalnie, czyli tak jak zwykle w oficjalnej sytuacji, bliżej im nie znanej.

Podobnie faza ta przebiega w grupach socjoterapeutycznych, jednak zachowania tam się pojawiające zależą od składu osobowego grupy. Pierwsze doświadczenia w pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą sprawiają poważne trudności, niedostosowaną społecznie, z zaburzeniami zachowania, potwierdzane przez kolejne, niedostosowaną społecznie, z zaburzeniami zachowania, w atmosferze nieufności, niechęci, niekiedy nawet wrogości wobec prowadzących oraz wszelkich propozycji aktywności (Sawicka, Potempska, w: Sa-

wicka 1993). Cechą specyficzną tych grup wydaje się połączenie fazy orientacji z fazą buntu, tj. pierwszych dwóch faz rozwoju grupy terapeutycznej. O ile etap orientacji w innych grupach polega na poszukiwaniu oparcia i ukierunkowania u terapeutów, o tyle w grupie młodzieży z zaburzeniami zachowania relacje między uczestnikami a prowadzącymi przybierają postać czujnego oczekiwania i swoistego „testowania”. Uwaga grupy koncentruje się na sprawdzaniu, kim są prowadzący, nie zaś na celu i sensie proponowanych ćwiczeń, a te z kolei są negowane bez żadnych kontropropozycji.

Pierwsze zajęcia z dziećmi, niedostosowanymi społecznie są dla prowadzących sytuacją trudną. Jeśli jednak prowadzący nie dadzą się sprowokować, nie zareagują agresją na agresję, jeśli podchodzić będą serio do absurdalnych lub prowokacyjnych propozycji (w jednej z grup chłopcy podjęli temat uprawiania seksu ze zwierzętami, adresując pytania osobiste bezpośrednio do jednej z prowadzących), jeśli będą przestrzegać normy „to, co się dzieje w grupie, pozostaje między nami”, wtedy grupa przechodzi na etap nazwany przez nas „unią personalną”. Dochodzi w nim do zgody na propozycje prowadzących, pojawiają się pierwsze formy współpracy z prowadzącymi oraz orientacja na gry i ćwiczenia. Jest to także faza rodzących się więzi osobistych i nieco wyższego poziomu zaufania do prowadzących oraz kolegów z grupy. Dopiero wtedy grupa jest w stanie pracować nad spójnością, kształtowaniem się poczucia bezpieczeństwa i poziomem zaufania. Rozpoczyna się trzeci etap przemiany grupy, jakim jest jej integracja, kształtowanie się wzajemnej otwartości, krystalizowanie się norm grupowych i ujawnianie emocji, wzrost poczucia bezpieczeństwa. Grupa już się bawi, a uczestnicy są już gotowi do dzielenia się z innymi swoimi uczuciami i myślami. Niektóre propozycje prowadzących spotykają się z zainteresowaniem, pojawia się też inicjatywa ze strony dzieci.

Uzyskanie odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa wyzwała ujawnianie się konfliktów wewnątrzgrupowych i indywidualnych, charakterystycznych dla fazy kryzysu. Zdarzają się wówczas w grupie sytuacje niespodziewane, które uniemożliwiają realizowanie zaplanowanego scenariusza. Zjawisko kryzysu może dotyczyć wielu sfer funkcjonowania grupy. Wraz z krystalizowaniem się struktury grupowej (ról i pozycji w grupie socjoterapeutycznej) mogą pojawiać się uwagi negatywne, wzajemna krytyka i silne emocje. Uczestnicy mogą wchodzić w konflikty ze sobą lub z prowadzącymi i je ujawniać. Źródłem owych trudnych dla prowadzącego, ale funkcjonalnych z punktu widzenia rozwoju grupy, sytuacji stają się aktualne relacje w grupie, wydarzenia „tu i teraz”, obawy przed odrzuceniem oraz przed utratą kontroli, potęgowane w grupie dzieci niedostosowanych społecznie przez ich swoisty „kodeks moralny”. Spotkać się więc wtedy można z takimi kłopotliwymi zachowaniami, jak milczenie i bierność, czasami nawet wycofanie się czy tworzenie się podgrup i koalicji (Corey Schneider M., Corey G. 1995, s. 234-252).

Poradzenie sobie przez grupę z fazą kryzysu umożliwia jej przejście do następnego etapu, jakim jest dochodzenie do wspólnych rozwiązań i konstruk-

tywnej pracy. Zachodzą wówczas następujące zmiany: a) w sposobie komunikowania się — od komunikacji zamkniętej, ukrytej i jednostronnej do dwustronnej, jawnej i otwartej; b) grupa bardziej koncentruje się na wydarzeniach „tu” i „teraz”, na ćwiczeniach niż na prowadzących czy kolegach oraz na tym, co było „tam” i „przedtem”; c) następuje nasilenie zachowań nastawionych na współdziałanie z kolegami i prowadzącymi; d) wzrasta tolerancja wobec różnic i odmienności; e) obserwujemy większą samodzielność dzieci i ich większy wpływ na przebieg spotkania grupowego (Potempańska 1993). Nie wszystkie grupy socjoterapeutyczne przechodzą przez każdą z wymienionych faz rozwoju, które w istocie rzeczy są płynne.

II. SOCJOTERAPIA DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Grażyna Chwesiuk

PROGRAM SOCJOTERAPETYCZNY DLA UCZNIÓW KLAS PIERWSZEJ Z TRUDNOŚCIAMI ADAPTACYJNYMI

Założenia pracy socjoterapeutycznej

Nauczyciel klas młodszych, który towarzyszy dzieciom przez pierwsze trzy lata nauki, może w dużej mierze kształtować zachowania dzieci, gdyż jego praca przypada na okres szczególnej plastyczności psychiki dziecka. Dlatego właśnie pierwsze doświadczenia szkolne są dla dziecka bardzo istotne i niezadko rzutują na dalszą karierę ucznia. Pragnę zwrócić uwagę nauczycieli na złożony problem pomocy psychologicznej dzieciom rozpoczynającym naukę szkolną. Pomoc w adaptowaniu się do nowego środowiska niezbędna jest zwłaszcza tym dzieciom, które przejawiają różnorodne symptomy zaburzeń zachowania i właśnie z myślą o nich opracowałam program zajęć socjoterapeutycznych. Proponowane rozwiązania praktyczne poprzedzono uogólnieniami teoretycznymi, przybliżającymi czytelnikowi pewne aspekty złożonego problemu adaptacji dziecka do roli ucznia.

W Polsce dzieci rozpoczynają systematyczną naukę w wieku 7 lat i ten rok życia stanowi dla dziecka granicę dzielącą okres przedszkolny od nowego, doniosłego okresu w życiu, zwanego młodszym wiekiem szkolnym. Rozpoczęcie nauki szkolnej wymaga pewnego poziomu dojrzałości dziecka. Za dojrzałe do podjęcia nauki uznaje się dziecko, które osiągnęło taki stopień rozwoju psychofizycznego, jaki pozwala mu sprostać obowiązkom szkolnym (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 110). Tymczasem powszechnie wiadomo, że poziom rozwoju poznawczego, emocjonalno-społecznego i fizycznego somatycznego dzieci stojących u progu szkoły jest niejednorodny. Wśród uczniów klas młodszych stwierdza się 12–18% dzieci rozwijających się nieharmonijnie. Parcjalne zaburzenia w rozwoju przejawiają się w postaci zakłóceń

w przebiegu czynności, w ich dezorganizacji lub w trudnościach opanowania umiejętności wymagających zaangażowania funkcji zaburzonych. Mogą one być następstwem mikrouszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego bądź wynikiem braku w środowisku wychowawczym czynników stymulujących rozwój w danym zakresie. Najczęściej jednak stwierdza się współwystępowanie patogennych czynników biologicznych i społecznych (Spionek 1970). Badania H. Spionek dowodzą, iż rozmaitym rodzajom dysharmonii w rozwoju towarzyszą zaburzenia wtórne, w postaci zaburzeń emocjonalnych oraz zaburzeń w zachowaniu (Przetacznikowa, Włodarski 1983, s. 594).

Sytuacja psychospołeczna dziecka rozpoczynającego naukę szkolną jest bardzo złożona, bez względu na to, czy dotyczy osoby o rozwoju harmonijnym czy też nieharmonijnym i związana jest z poszukiwaniem miejsca dla siebie w nowym środowisku szkolnym. Uczniowie klas pierwszych stykają się z różnorodnymi sytuacjami szkolnymi, których jeszcze w swoim życiu nie doświadczyli. Wchodzą w kontakty z wieloma nowymi dla siebie osobami: dorosłymi i dziećmi. Nie wszystkie dzieci są w stanie sprostać wymaganiom, jakie stawia im szkoła i rodzice, oraz przystosować się do nowych warunków i obowiązków szkolnych. Większość badaczy definiuje przystosowanie jako dynamiczny proces zmian zachodzących zarówno w zachowaniu dziecka, uczuciach, osobowości, jak i jego środowisku (Doroszevska 1981). W literaturze przedmiotu i w tej pracy pojęcie „przystosowanie” bywa używane zamiennie z pojęciem „adaptacja” (*Psychologia rozwoju...* 1986, s. 151). Uważa się, że człowiek jest prawidłowo przystosowany, jeśli utrzymuje się w stanie równowagi dynamicznej, nazywanej homeostazą psychospołeczną.

Proces prawidłowego przystosowania przebiega dzięki dwóm równoległym, uzupełniającym się mechanizmom — akomodacji i asymilacji, zapewniającym jednostce stan równowagi ze środowiskiem. Wadliwość przystosowania wynikają zatem z zaburzonej akomodacji — czyli dostosowania się do wymogów i warunków otoczenia, lub z zaburzonego procesu asymilacji — czyli dostosowania otoczenia do indywidualnych wymogów jednostki (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 453). W okresie osvajania się dziecka ze szkołą, rozpoznawania środowiska szkolnego zaburzenie homeostazy psychospołecznej jest rzeczą naturalną. Dziecko podlegające prawidłowym procesom adaptacyjnym, po krótkim okresie ostrożnego wchodzenia w życie szkolne, zaczyna zachowywać się w naturalny, typowy dla siebie sposób. Potrafi dostosować się do wymogów środowiska, ale jednocześnie próbuje, na miarę swoich możliwości i potrzeb, aktywnie oddziaływać na otaczającą go rzeczywistość. W świetle istniejącej wiedzy pedagogicznej, prawdopodobieństwo zaburzeń procesów przystosowawczych wzrasta w miarę kumulowania się niekorzystnych czynników o charakterze biopsychicznym i socjokulturowym. Należą do nich między innymi: zaburzenia emocjonalne dziecka, zaburzenia struktury rodziny, niekorzystne warunki materialne rodziny, trudności szkolne, wadliwe postawy rodziców (*Psychologia pedagogiczna* 1993, s. 456).

Dzieci, mające trudności z przystosowaniem się do środowiska klasy, szkoły, do zasad funkcjonowania w grupie oraz warunków programu, nauczania; często wyróżniają się również określonym zespołem zachowań, charakteryzowanym jako nadpobudliwość bądź zahamowanie psychoruchowe. Fizjologiczną podstawą hyperaktywności i hypoaktywności jest zaburzenie równowagi procesów nerwowych pobudzania i hamowania (*Psychologia rozwoju...* 1980, s. 637). W zachowaniu dzieci zahamowanych zaznacza się obniżenie aktywności — małomówność, problemy z nawiązaniem kontaktów społecznych, brak zainteresowania otoczeniem, mała ruchliwość, powolność reakcji, niekiedy apatia. Dzieci nadpobudliwe charakteryzuje impulsywność, łatwe wpadanie w gniew, skłonność do kłótni i bójek z rówieśnikami, niski poziom koncentracji uwagi, chaotyczność działania (Przetacznikowa, Włodarski 1983, s. 597-598).

O istnieniu zaburzeń zachowania można mówić, gdy dziecko przez dłuższy czas nie jest w stanie przyswoić sobie umiejętności koniecznych do dobrego funkcjonowania w sytuacji szkolnej. Mogą ujawniać się w jego relacjach z rówieśnikami, dorosłymi, z zadaniami oraz w relacjach z samym sobą; charakteryzują się m.in. nieadekwatnością i sztywnością reakcji oraz obecnością negatywnych emocji (Strzemieczny 1988, s. 3-11), spośród których na czoło wysuwa się lęk przed nowymi obowiązkami i wymaganiami oraz lęk przed kontaktami społecznymi. Zaburzenia zachowania przejawiają przede wszystkim dzieci o niskim poziomie zdolności intelektualnych, dzieci nie dojrzałe społecznie, zaniedbane kulturowo, jak również dzieci z różnego typu ukrytymi dysfunkcjami, które ujawniają się dopiero pod wpływem wymagań szkolnych.

Ignorowanie pierwszych problemów dziecka może w przyszłości doprowadzić do poważnych trudności wychowawczych, aż do nieprzystosowania społecznego włącznie. Aby zmniejszyć liczbę dzieci znerwicowanych i nieprzystosowanych, konieczne jest objęcie opieką psychologiczną możliwie największej liczby uczniów klas pierwszych. Opiekę tę należy traktować jako: zapobieganie urazom, zahamowaniu, które powoduje szkoła (działalność profilaktyczna); pomaganie w przystosowaniu się do wymagań szkoły, zwłaszcza tym uczniom, którzy przejawiają trudności szkolne i wychowawcze (działalność terapeutyczna). Sprawdzonej i skutecznym sposobem przywracania normalnych stosunków dziecka z otoczeniem społecznym jest terapia grupowa. C.R. Rogers — czołowy psychoterapeuta o orientacji humanistycznej, uzależnia skuteczność tej formy pracy z dziećmi od odpowiedniej postawy osobistej prowadzącego zajęcia. Najważniejsze cechy tej postawy to: wrażliwe, empatyczne rozumienie uczuć, wychowanka, ciepło, bezwarunkowa akceptacja jego osoby oraz autentyczność, czyli szczerą i otwartą w kontaktach z innymi. Zdaniem C.R. Rogersa, te trzy cechy terapeuty mają istotny wpływ na tworzenie atmosfery sprzyjającej rozwojowi człowieka, na konstruktywne zmiany w jego zachowaniu i osobowości (Grochulska 1996, s. 52). Inny przedstawiciel-

ciel psychologii humanistycznej, A. Maslow, uważa z kolei, że warunkiem prawidłowego rozwoju człowieka jest zaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychicznych (Siek 1986, s. 140–141). Typologia potrzeb Masłowa została uwzględniona w konstrukcji opracowanego programu socjoterapeutycznego. Znalazło to swój wyraz w doborze gier, zabaw i ćwiczeń.

Ogólna reguła postępowania terapeutycznego zawarta w sentencji A. Masłowa brzmi: „możesz postępować tak lub tak albo jeszcze inaczej, powinieneś jednak wiedzieć, jakie następstwa nieuchronnie wywoła każdy z tych sposobów postępowania, wybór należy do ciebie” (Górski 1986, s. 10), co w zasa-dzie oznacza, że niktogo nie można zmusić do rozwoju, można natomiast stworzyć odpowiednie warunki, ułatwiające człowiekowi rzeczywistnie tkwiących w nim olbrzymich możliwości rozwojowych. Uważam, że jest to jedna z najpiękniejszych dróg prowadzących do sukcesów wychowawczych.

Charakterystyka grupy terapeutycznej

Problemy emocjonalne i zaburzenia zachowania związane z nagłą zmianą warunków funkcjonowania i adaptacją do nowej sytuacji szkolnej są wśród uczniów klas pierwszych zjawiskiem dość częstym. Jak już wspominałam, pierwotnym źródłem problemów dziecka jest niezrędko środowisko rodzinne. Zdarma się, że trudną sytuację ucznia klas pierwszych pogłębiają pojawiające się w pierwszych miesiącach nauki niepowodzenia szkolne. Jedną z form pomocy dzieciom przejawiającym różnego typu trudności są grupy socjoterapeutyczne.

W roku szkolnym 1995/96 w jednej z największych szkół podstawowych w Białej Podlaskiej prowadziliam zajęcia socjoterapeutyczne dla uczniów klasy pierwszej. Ponieważ byłam wychowawczynią w tej klasie, przez pierwsze dwa miesiące nauki starałam się obserwować zachowania dzieci oraz rozpoznawać ich potrzeby. Następnie spośród 31 osób zakwalifikowałam do pracy w grupie 10 uczniów przejawiających trudności adaptacyjne, którym towarzyszyły: wzmożona pobudliwość bądź zahamowanie, agresja, postawy lękowe, reakcje nerwicowe, objawy psychosomatyczne itp. Nie była więc to grupa jednolita pod względem charakteru przejawianych zaburzeń zachowania. W jej skład wchodziło 5 dziewczynek i 5 chłopców w wieku 7–8 lat. Większość tych trudności ujawnia się w relacjach z rówieśnikami oraz podczas realizacji zadań szkolnych. Z wytypowanymi dziećmi przeprowadziliam rozmowy indywidualne zachęcające do udziału w zajęciach. Ponadto skonaktkowałam się z rodzicami tych uczniów, informując ich o celach i treściach zaprojektowanych zajęć socjoterapeutycznych.

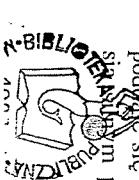
Pierwszym etapem oddziaływania socjoterapeutycznego jest diagnoza zaburzeń zachowań dziecka, którą poprzedza rozpoznanie charakteru trudności dziecka i analiza zaburzeń w jego relacjach ze światem. Celem diagnozy jest

zebranie informacji umożliwiających zaprogramowanie zajęć korygujących, dostosowanych do określonego typu zaburzeń u dzieci (Strzemieczny 1988, s. 13). Diagnoza tu zastosowana jest cząstkowa, nie uwzględnia w dużej mierze badań psychologicznych i uwarunkowań środowiskowych. Charakterystyka każdego dziecka uczestniczącego w zajęciach socjoterapeutycznych dokonana została na podstawie analizy dokumentacji szkolnej i przedszkolnej (karta dziecka sześciolatniego), obserwacji zachowań dziecka na terenie szkoły oraz rozmów z rodzicami. Przykładowo podaję trzy opisy wybranych uczestników zajęć. Są one związane i nie odzwierciedlają wszystkich zaburzeń manifestowanych przez te dzieci.

Zaneczka K. lat 7. Rodzina pełna, młodszy brat. Od pierwszych dni nauki dady się zauważyć fragmentaryczne opóźnienia rozwojowe w postaci zaburzeń percepcji wzrokowo-słuchowej. Dziewczynka jest nieufna, niełatwo z nią nawiązać kontakt. Początkowo wykazywała agresywność. Zdarzały się ataki histerycznego płaczu. W klasie nie jest lubiana ani akceptowana. Brak zaufania do dorosłych i dzieci, brak wiary we własne możliwości przemarwiają ją za tym, aby dziecko uczestniczyło w grupie socjoterapeutycznej.

Wojtek J. lat 8. Chłopiec wychowuje się w rodzinie pełnej, ma starszą siostrę. Jest drugoroczny. Był badany przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną. Z opinii wydanej przez poradnię wynika, że „trudności chłopca spowodowane są obniżonym poziomem dojrzałości percepcyjno-wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, słuchu fonematycznego, obniżonym i nieharmonijnym rozwojem intelektualnym, nieosiągnięciem przez chłopca dojrzałości operacyjnej na poziomie konkretnym oraz czynnikami natury emocjonalnej (nadpobudliwość, nerwowość, trudności w koncentracji uwagi)”. Nadal jest dzieckiem wrażliwym, bojaźliwym, niepewnym siebie oraz bardzo ruchliwym i pobudliwym. Wzmnożone napięcie (objaw — jękanie się) czasami całkowicie dezorganizuje jego myślenie i pracę umysłową. Zaburzenia Wojtka uwidoczniają się nie tylko podczas wykonywania zadań, ale przenoszą się na sferę kontaktów społecznych.

Adam Sz. lat 8. Wychowuje się w rodzinie pełnej. Rodzice mają wykształcenie podstawowe. Jest dwóch starszych braci. Już w przedszkolu nie wykonywał poleceń wychowawcy, nie chciał bawić się z dziećmi, nie potrafił skoncentrować się na zadaniu, szybko rezygnował z rozpoczętej pracy, reagował płaczem na wszelkie napotymane trudności. Takie zachowanie dziecka — świadczące o braku dojrzałości szkolnej — stało się między innymi podstawą do odroczenia obowiązków szkolnego. W wyniku badań przeprowadzonych przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną stwierdzono u dziecka zaburzenia emocjonalne. Oto niektóre ze sformułowań psychologa badającego Adasia: „kontakt z chłopcem jest trudny ze względu na jego nieufność, niechęć, wycofywanie się, zamykanie się w sobie”; „bardzo niechętnie lub w ogóle nie poddaje się działalności kierowanej”. Pierwszy kontakt ze szkołą był dla Adasia pierwszym przeżyciem. Przez kilka tygodni chłopiec nie podejmował żadnej



pracy. Po dwóch miesiącach nauki nadal często płacze, czasami zachowuje się agresywnie, rzuca książkami o podłogę, używa wulgarnego słownictwa. Zdarza się, że nie chce wyjść z tornistra zeszytu i książki. Nie udziela odpowiedzi na pytania nauczyciela, a jeśli odpowiada, towarzyszą temu negatywne emocje (złość, gniew itp.). Sądzę, że dziecku brakuje pewności siebie, wiary we własne możliwości, a swoją bezsilność próbuje ukryć pod maską zachowań destrukcyjnych.

Należy podkreślić, że diagnoza zaburzeń zachowania dzieci nie kończy się z chwilą zakwalifikowania ich do grupy — trwa właściwie przez cały okres uczestnictwa w zajęciach socjoterapeutycznych. Takie podejście daje możliwość wprowadzenia do scenariuszy zajęć nowych, korygujących treści.

Cele i treści programu

Program zajęć socjoterapeutycznych opracowano z myślą o uczniach klas pierwszych i dostosowano do potrzeb grupy. Ma on w głównej mierze charakter psychoedukacyjny, ale zawiera też elementy psychokorekcyjne. Koncentruje się na różnych kierunkach pracy z dzieckiem, ważnych z punktu widzenia jego adaptacji do nowego środowiska szkolnego. Szczególny nacisk kładzie się na kształtowanie osobowości ucznia i wspieranie jego rozwoju — zarówno poprzez proponowane treści programowe jak również osobisty kontakt nauczyciela z uczniem. Program ten jest zgodny z ogólną koncepcją prowadzenia grup socjoterapeutycznych. Stąd też moje starania o: odpowiedni klimat zajęć, akceptujący stosunek do każdego dziecka, bliski, serdeczny kontakt z dzieckiem. Założone cele pracy z grupą uwzględniają wszystkie elementy procesu socjoterapeutycznego. Są nimi:

- poprawa społecznej i emocjonalnej funkcjonowania dzieci rozpoczynających naukę szkolną, poprzez nawiązanie satysfakcjonujących kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi (zmiana sposobu zachowań);
 - zmniejszenie napięć i niepokojów związanych z nową sytuacją szkolną (odreagowanie emocjonalne);
 - zapobieganie wadliwej adaptacji dzieci do warunków życia i wymagań otoczenia, poprzez uczenie ich pozytywnego patrzenia na siebie, swoje życie i otoczenie (zmiana sądów o rzeczywistości).
- Jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że obraz własnej osoby tworzony jest na podstawie doświadczeń społecznych z innymi ludźmi, to oddziaływanie socjoterapeutyczne skierowane powinno być na wykształcenie u dzieci umiejętności interpersonalnych, które zdaniem niektórych psychologów (Rylike, Klimowicz 1992, s. 226) są na tyle uniwersalne, iż ułatwiają współżycie w różnych grupach społecznych, zwłaszcza w klasie szkolnej. Wzbogacając relacje dziecka z innymi ludźmi, należy zacząć od akceptowania i rozumienia emocjonalnych stanów przeżywanymi przez nie samo. Jeżeli dziecko nauczy

się akceptować własne uczucia związane z frustracją, będzie również w stanie akceptować i rozumieć inną osobę przeżywającą i okazującą niepokój, cierpienie czy złość. Stąd też cele szczegółowe dotyczą kształcenia i doskonalenia umiejętności: efektywnego komunikowania się, dostrzegania i rozpoznawania emocji własnych i innych ludzi, dostrzegania i spełniania potrzeb własnych i drugiego człowieka, zachowania tolerancji i akceptacji wobec odmienności drugiego człowieka, budowania poczucia własnej wartości, akceptowania swych rzeczywistych ograniczeń, wzmacniania zaufania do siebie i innych, stawiania się bardziej otwartym i szczerym, współdziałania i współpracy, znajdowania oparcia w otoczeniu, nawiązywania przyjaźni. Zwiększenie świadomości dziecka, dotyczącej podejmowanych przez nie działań, zachowań w stosunku do innych ludzi, a także siebie samego (edukacja psychologiczna), służy jego rozwojowi oraz wytworzeniu postawy odpowiedzialności za własne życie. To wszystko zaś wpływa na proces przystosowania dziecka do nowej, nie do końca określonej sytuacji, w jakiej się znalazło rozpoczynając naukę szkolną.

Program zajęć socjoterapeutycznych, składający się z zestawu gier i zabaw o ustalonych celach i przebiegu, skonstruowano w ten sposób, by znalazły się w nim elementy sytuacji korygujących szeroki zakres doświadczeń urazowych. Pierwsze spotkania grupy są poświęcone budowaniu klimatu bezpieczeństwa i zaufania, integrowaniu się grupy oraz wprowadzaniu dzieci w normy grupy socjoterapeutycznej. Następne zajęcia uczą postzegania siebie i innych ludzi przez przyzmat potrzeb i uczuć. Kolejny cykl zajęć ma na celu doskonalenie umiejętności komunikacyjnych dzieci. Zajęcia końcowe poświęcone są w szczególności wzmacnianiu poczucia wartości uczniów i kształtowaniu pozytywnego myślenia o sobie. Opracowując program należy jednak pamiętać, aby w czasie jego realizacji uwzględnić ujawnione przez dzieci potrzeby oraz opinie i modyfikować go w zależności od ich oczekiwań.

Reasumując, niezależnie od realizacji celów szczegółowych można sformułować postulaty, które odnoszą się do całości procesu socjoterapeutycznego i są istotne z punktu widzenia realizacji celów głównych. Sądzę, że: relacje między terapeutą a uczniem oparte na założeniach wspomnianej terapii R.C. Rogersa pozwolą dziecku zrozumieć, że nauczyciel-terapeuta jest opiekunem i sojusznikiem dziecka w pokonywaniu trudności; tworzenie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa obniży u dzieci poziom lęku i niepokoju związanego z różnymi sytuacjami szkolnymi; podniesienie poczucia własnej wartości spowoduje wzrost samodzielności i wytrwałości dziecka w działaniu, zwłaszcza w pracy szkolnej; podstawowa wiedza o uczuciach pozwoli lepiej zrozumieć zachowania swoje i innych ludzi; podstawowa wiedza w zakresie komunikowania się ułatwi porozumiewanie się z innymi dziećmi i nauczycielom; sytuacje zabawowe rozładują napięcia wynikłe z niezaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych dziecka. Założenia te nie są przedmiotem badań. Ocena ich słuszności może być dokonana jedynie na podstawie zmian zaobserwowanych u dzieci bezpośrednio po zakończeniu zajęć.

Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych

Wszystkie zajęcia prowadzone były według wcześniej dokładnie opracowanych scenariuszy. W doborze gier, zabaw i ćwiczeń kierowałam się potrzebami dzieci oraz charakterem ich zaburzeń. Proponowane zabawy, gry i ćwiczenia psychologiczne zostały wybrane i zmodyfikowane dla potrzeb grupy z propozycji zawartych w dostępnej literaturze psychologiczno-pedagogicznej (*Grupa bawi się i pracuje* 1994; *Jak żyć z ludźmi* b.d.; *Kolodziejczyk* 1991). Wykorzystałam również doświadczenia zdobyte na kursach z pedagogiki zabawy (np. „Ciasio”, „Rekin”, „Piosenka dla samotnych”). Program zawiera też propozycje twórcze, które są owocem wieloletniej pracy z dziećmi. Myślę, że dla czytelników szczególnie cenne będą scenariusze zajęć. Bardzo rzadko zdarza się, aby zajęcia od początku do końca miały przebieg zgodny z przygotowanym planem. Pod wpływem rozwoju sytuacji w grupie były one modyfikowane i dostosowywane do ujawnianych potrzeb jej członków. W sumie odbyło się 10 spotkań trwających od 60 do 90 minut.

ZAJĘCIA I. TWORZYMY GRUPĘ

Cele: nawiązywanie kontaktu, kształtowanie otwartości w stosunku do innych osób, integracja grupy.

1. **Podanie dzieciom informacji** na temat celów i sposobu prowadzenia zajęć. Zawarcie kontraktu.

2. **Autoprezentacja.** Osoba prowadząca przedstawia się i prosi dzieci o podanie takiej formy imienia, w jakiej chciałaby, aby się do nich zwracano.

Dzieci wykrzykują swoje imiona, a wszyscy powtarzają je chórem.

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

4. **„Zwierzątko”.** Dzieci podają nazwę ulubionego zwierzątka, rozbiegają się po sali i naśladują je.

5. **Rysunkowa autoprezentacja.** Wszyscy rysują swoje portrety i podpisują wybraną przez siebie formą imienia (wskazana pomoc prowadzącego). Prezentują prace w kręgu, mówiąc: „To ja Adam. Lubię ...”. Z wykonanych rysunków tworzą książeczkę i wspólnie ozdabiają stronę tytułową. Kończąc zajęcia wszyscy unoszą ręce do góry i krzyczą „hej!”.

ZAJĘCIA II. USTALAMY NORMY GRUPOWE

Cele: odreagowanie agresji, tworzenie klimatu bezpieczeństwa i zaufania, pomoc w zrozumieniu zasad, reguł, które ułatwiają życie i pracę z innymi ludźmi.

1. **Powitanie.** Wszyscy chodzą swobodnie po sali i witają się przez podanie ręki. Wymieniają parę słów na dowolny temat. Prowadzący zapoznaje dzieci z wymyśloną na potrzeby grupy piosenką

Pierwszaki, pierwszaki, na medal dzieciaki.

Tańczą i śpiewają, radość w sercach mają.

Pierwszaki, pierwszaki, pierwszaki, hej!

2. **„Balon”.** Uczestnicy zajęć ustawiają się w ciasnym kole. Podają sobie ręce i recytując znaną rymowanke tworzą jak największy krąg, aż do chwili jego zerwania.

3. **„Iskierka”.** Wyciszenie grupy poprzez przekazanie uścisku dłoni każdej osobie stojącej w kole.

4. **Stworzenie sytuacji problemowej,** wprowadzającej dzieci w tematykę norm grupowych. Odczytanie wiersza *Kaczka-Dziwaczka* i rozmowa o tym, jak wyglądałoby nasze życie, gdyby każdy zachowywał się tak, jak bohaterka utworu.

5. **„Słowny bokser”.** Dzieci dobierają się w pary i przez 30 sekund mówią razem bez wycisnienia.

6. **„Nadajnik-Zagruszacz-Odbiornik”.** Grupa dzieli się na trzy równe zespoły. „Nadajnik” wymyśla krótkie hasło, które próbują przekazać „Odbiornikom”, stojącym po przeciwnej stronie sali. Zadaniem osób stojących w środku jest uniemożliwić odbiór informacji. Zespoły zamieniają się rolami, aż do chwili, gdy każdy będzie w jednej z trzech ról.

7. **Omówienie ćwiczeń** i próba ustalenia zasad, które ułatwią pracę w grupie. Zapisanie ich na dużym arkuszu papieru i umieszczenie w widocznym miejscu.

8. **Podsumowanie zajęć.** Każdy dzieli się nastrojeniem, w jakim aktualnie się znajduje. W najbliższym czasie planuje dla siebie coś miłego.

ZAJĘCIA III. „ANDRZEJKI”

Cele: wzmocnienie zdolności uczniów do zabawy i radości, tworzenie sytuacji wznacających poczucie bezpieczeństwa.

1. **Wspólne przygotowanie** dekoracji oraz poczęstunku.

2. **Poinformowanie** dzieci o ludowej tradycji obchodzenia „andrzejek”.

3. **Loteryjka „Kim będzieś?”.** Prowadzący przygotowuje karteczki z nazwanymi różnymi zawodów. Każde dziecko wyciąga jeden los. Rozmowa na temat marzeń związanych z wyborem zawodu.

4. **„Marynarz”.** Na środku kręgu leżą ułożone promienie i odwrócone paski papieru z różnymi sentencjami, np. „Jutro czeka cię dobry dzień” itp. Każdy po kolei kręci butelkę. Prowadzący odczytuje — na wskazanej przez butelkę kartce — zapisane zdanie. Wyjaśnia niezrozumiałe dla dzieci zwroty.

5. **Wspólny poczęstunek.**

6. **„Tańcząca loteryjka”** z muzyką. Prowadzący przygotowuje w pudełku losy. Wszyscy tańczą w rytm muzyki. W chwili, gdy prowadzący wyłącza magnetofon, jeden z uczestników wyciąga kartkę z instrukcją, w jaki sposób tańczyć dalej, np. „tańczymy jak baletnice”. Zabawa toczy się aż do wyczerpania losów.

7. „**Taniec z balonami**”. Wszyscy bawią się balonami. Na znak prowadzącego siadają jednocześnie na nich. „Odlot na balonie-rakiecie”.
8. **Wspólne sprzątanie** i zakończenie zajęć w kręgu.

ZAJĘCIA IV. ROZPOZNAJEMY I NAZYWAMY UCZUCIA

Cele: uświadomienie dzieciom, co to są uczucia, uczenie rozpoznawania i nazywania uczuć.

1. **Rozpoczęcie zajęć** w kręgu „Piosenką grupową”.
2. **Prowadzący demonstruje ilustracje** przedstawiające osoby. Dzieci opisują, co widzą na rysunkach, i starają się wymyślić historijkę, która mogłaby przydarzyć się tym ludziom. Rozmowa na temat, co to są uczucia i próba ich nazwania.
3. **Prowadzący przygotowuje karteczki** z nazwami uczuć. Każdy wyciąga los i demonstruje twarzą oraz postawą ciała daną emocję. Pozostali odgadują jej nazwę.
4. **Zabawa z piosenką**. Rozmowa na temat: Co czujesz, kiedy jesteś sam w domu? Prowadzący podaje „lekarstwo” na samotność. „Piosenka dla samotnych” (tańczymy [w parach]):

Kiedy jesteś sam 1/2 haczyka w prawą stronę

Kiedy jesteś sam 1/2 haczyka w lewą stronę

Zaspiewaj piosenkę 3 x klasnąć w swoje dłonie, 3 x w dłonie sąsiada

Kiedy jesteś sam 1/2 haczyka w prawą stronę

Kiedy jesteś sam 1/2 haczyka w lewą stronę

Piosenkę nuć 3 x klasnąć w swoje dłonie, 1 x w dłonie partnera

Ref. *Piosenkę o kotku* klaszczemy na zmianę:

co mruczał na płotku

— w swoje dłonie,

— uderzamy dłońmi o uda,

— w dłonie sąsiada.

Zmiana partnera i śpiewamy od początku.

Zakończenie piosenki:

Ref. *Piosenkę króciutką*

Mruczankę cichutką

Kiedy jesteś sam

Kiedy jesteś sam

Uśmiechnij się!

Klaszczemy na zmianę w dłonie swoje i sąsiada.

5. **Dzieci otrzymują kartkę** z konturem twarzy. Mają dorysować usta i oczy, tak aby twarz wyrażała uczucie obecnie przez nie przeżywane. Kończąc zajęcia każdy przedstawia swój rysunek i mówi: „Teraz jestem... (zadowolona, smutna itp.)”.

ZAJĘCIA V. WYRAŻAMY UCZUCIA SWOJE I SZANUJEMY UCZUCIA INNYCH

Cele: rozpoznawanie uczuć u siebie i innych, nabywanie umiejętności konstruktywnego wyrażania uczuć, odkrywanie siebie.

1. **Rozpoczęcie zajęć** zgodnie z przyjętym rytuałem.
2. „**Malowanie uczuć**”. Dzieci malują kartkę kolorem, który najbardziej im się kojarzy z aktualnie przeżywanym przez nie nastrojem.
3. **Gra w karty w parach**. Uczestnicy dobierają się w pary. Każdy otrzymuje cztery karty ilustrujące uczucia: smutku, strachu, złości i radości. Osoba losująca kartę przedstawia daną emocję, a partner odgaduje jej nazwę. Gra toczy się na przemian, aż do wyczerpania kart.
4. **Gra w karty prowadzącego z grupą**. Prowadzący podaje różne sytuacje z życia dzieci, one zaś podnoszą kartę, która jest odpowiedzią na pytanie: Jak czułbym się w przedstawionych sytuacjach?
5. **Rundka „Uzupełnij zdania”**. Prowadzący podaje początek zdania, a każdy kończy je zgodnie z własnymi doświadczeniami: „Boję się, że...”, „Smucę się, gdy...”, „Złości mnie, że...”, „Cieszę się, gdy...”.
6. „**Rekin**”. Dzieci siadają płasko na podłodze w kręgu i trzymają mocno koc na wysokości brody. Jedna z osób — „rekin” wchodzi pod naprężoną tkaninę i próbuje wciągnąć wybraną przez siebie osobę pod koc. Podsumowaniem zabawy jest rozmowa na temat: Jak czułeś się w roli rekina, co czułeś będąc w roli ofiary?
7. **Zakończenie zajęć**. Co wam się na dzisiejszych zajęciach najbardziej podobało? Pożegnanie rytualnym okrzykiem „hej”.

ZAJĘCIA VI. UCZUCIA MOGĄ SIĘ ZMIENIAĆ

Cele: uświadomienie, że uczucia mogą się zmieniać, rozwijanie u dzieci zdolności do empatycznego odczuwania.

1. **Rozpoczęcie zajęć w kręgu**.
2. **Historijka „W cyrku”**. Dzieci mają przed sobą karty ilustrujące uczucia: smutek, strach, złość, radość, radość. Prowadzący opowiada wymyśloną historijkę: Pewnego razu Ania wybrała się do cyrku. Zajęta miejsce w drugim rzędzie. Przed nią miejsce było puste, więc widok był wspaniały. Przedstawienie się rozpoczęło. Na arenę wbiegło dwóch clownów. Ich występ wszystkim się podobał.

Prowadzący zadaje pytanie: „Co mogła czuć Ania, oglądając występy artystów?”. Dzieci podnoszą kartę z odpowiednim rysunkiem twarzy.

Nagle zgasło światło. Dał się słyszeć głos bębnow. Wkrótce niewielkie światło rozbliżyło pod kopułą namiotu, gdzie do swojego popisu przygotowywała się młoda dziewczyna. Kiedy jeździła na rowerze po linie wykonując różne akrobacje, zapadła martwa cisza.

„Pokażcie, jak mogła czuć się Ania?”

Na szczęście wszystko zakończyło się szczęśliwie. A teraz rozpoczyna się część, na którą najbardziej Ania czekała. Występy tresowanych zwierząt.

Właśnie miały wbiec na arenę białe pudelki, gdy przed nią pojawił się wysoki mężczyzna w kapeluszu i zajął wolne miejsce. Dziecko nie mogło obcyżać występów, gdyż spójniony widz zasłonił sobą arenę.

„Co mogła czuć Ania?”

Widząc smutną twarz dziecka, pani siedząca obok Ani natychmiast zaproponowała swoje miejsce, z którego był dobry widok. Przedstawienie było wspaniałe. Dwie godziny szybko minęły. Nadeszła pora powrotu do domu.

„Podnieście rysunek twarzy, ilustrującej uczucia Ani.”

3. **„Pociąg”**. Dzieci siadają w kręgu na krzesłach. Osoba prowadząca staje w środku i porusza się po okręgu, naśladując jakiś środek lokomocji. Zatrzymuje się przed kilkoma osobami, daje im znak, a one ruszają za nią, naśladując ten sam pojazd. Kiedy w ruchu są cztery osoby, prowadzący woła „zmiana” i wszyscy włącznie z nim starają się uścisnąć na krzesłach. Ten, kto zostaje bez krzesła, zaczyna zabawę od początku naśladując inny pojazd.

4. **„Ślepe samochody”**. Uczestnicy tworzą pary stojąc jeden za drugim, zwróceniem w tę samą stronę. Osoba stojąca z przodu — samochód — ma ręce wyciągnięte do przodu, dlonie uniesione do góry są zderzakami, i zamknięte oczy. Osoba z tyłu — kierowca — prowadzi samochód. Za kierowcę służy jej ramiona partnera. Zadaniem kierowcy jest tak prowadzić samochód, aby nie doszło do zderzenia. Po kilku minutach następuje zamiana ról.

Podsumowaniem zabawy jest rundka: Jak się czułeś w roli kierowcy, a jak w roli samochodu?

5. **Kragg zakończający**: Co ostatnio najbardziej cię zasmucilo? Co sprawiło ci największą radość?

ZAJĘCIA VII. KOMUNIKACJA SŁOWNA I BEZSŁOWNA

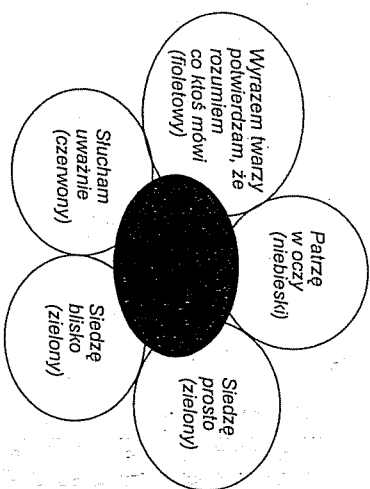
Cele: uświadomienie istnienia komunikacji słownej i bezsłownej, uczenie zachowań, które ułatwiają porozumiewanie się.

1. **Rytualne powitanie**.

2. **„Głośno—cisło”**. Osoba chętna wychodzi z klasy. W tym czasie jedno dziecko chowa jakiś przedmiot. W poszukiwaniu ukrytej rzeczy pomagają wszystkie dzieci, stukając odpowiednio dłońmi o podłogę: ciszej lub głośniej.

3. **Ćwiczenie w parach**. Dzieci, siedząc zwrócone do siebie plecami, opowiadają o swojej ulubionej zabawce. Druga wersja tego ćwiczenia to rozmowa w parach na temat ulubionej bajki. W czasie rozmowy partner zachowuje kamienną twarz. W obu ćwiczeniach powinna wystąpić zamiana ról i omówienie w rundce: Co sprawiło ci największą trudność podczas tej rozmowy? Jak powinna się zachować osoba słuchająca, aby ułatwić rozmowę?

4. **Malowanie kwiatka**. Prowadzący zapoznaje dzieci z zasadami właściwego zachowania się podczas prowadzenia rozmowy. Podkreśla, że to, w jaki sposób mówimy, ma dla słuchającego większe znaczenie, niż co mówimy. Następnie dzieci kolorują rysunek zgodnie z instrukcją.



5. **Rozmowa w parach** o swoim najlepszym przyjacielu, z wykorzystaniem informacji zdobytych na temat komunikacji słownej i bezsłownej.

6. **Podsumowanie zajęć** w rundce: W którym przypadku najłatwiej było ci prowadzić rozmowę z kolegą, gdy siedzieliście do siebie plecami, rozmawialiście z osobą „zamurowaną”, czy w ostatniej sytuacji? Dlaczego?

ZAJĘCIA VIII. DOSKONALIMY MOWĘ CIAŁA

Cele: rozwój ekspresji ciała, poznanie własnej podatności na wpływy innych osób.

1. **Powitanie w kręgu**.

2. **„Rozśmiesz mnie”**. Dzieci dobierają się parami. Jedna osoba z pary rozśmiesza, druga stara się zachować powagę. Zamiana ról i omówienie ćwiczenia: W której roli czułeś się lepiej i dlaczego?

3. **„Odgadnij hasło”**. Grupa dzieli się na kilkusobowe zespoły, stosownie do ilości losów, na których zapisane są tytuły znanych bajek. Zadaniem każdego zespołu jest przekazanie treści hasła pozostałym uczestnikom zabawy, bez wypowiedziania słów.

4. **„Rozmowa w nowym języku”**. Dzieci w parach próbują porozumieć się bez użycia zrozumiałych słów, tworząc własne wyrazy i dźwięki. Rozmowa w rundce: Czy łatwo w ten sposób porozumiewać się? Dlaczego? Co mogą w porozumiewaniu się?

5. **Zabawa z muzyką i kostką do gier planszowych**. Dzieci chodzą po sali w rytm spokojnej muzyki. W momencie rzutu kostką łączą się po tyle osób, ile wskazuje liczba oczek, i poruszają się zgodnie z instrukcją: boimy się deszczu (1), jedna osoba chodzi, a druga jest jej cieniem i ją naśladuje (2), jedna jest zepsutym samochodem, pozostałe dwie ją pchają (3), chodzimy pod jednym parasolem (4), jedna osoba ma imię, składamy jej życzenia, ale bez słów (5), robimy pociąg (6).

6. **Pożegnanie** zgodne z rytuałem.

ZAJĘCIA IX. DOSKONALIMY KONCENTRACJĘ UWAGI

Cele: doskonalenie koncentracji uwagi i umiejętności słuchania, rozwijanie umiejętności współdziałania i współpracy.

1. **Rytualne powitanie.**
2. „**Taśma produkcyjna**”. Wszyscy klękają w kole i, śpiewając, przekazują rytmicznie woreczki w prawą stronę.
Hej ha, hej ho, do szkoty by się szło!
Hej ha, hej ho, hej ha, hej ho, do szkoty by się szło!
Tempo zabawy wzrasta w miarę powtarzania piosenki.
3. „**Chór zwierzątek**”. Grupa dzieli się na trzy zespoły: pieski, kotki i kurki. Każdy śpiewa znaną piosenkę *Wlazł kotek na płotek...* w swoim języku, czyli „miau”, „hau” lub „ko-ko”. Prowadzący występuje w roli dyrygenta i wskazuje, która grupa śpiewa dany fragment melodii.
4. „**Roboty 16. generacji**”. Dzieci dobierają się parami. Jedna osoba jest robotem, druga go obsługuje. Włącza „maszynę” przez naciśnięcie czubka głowy ręką. Zmienia kierunek przez dotknięcie prawego ramienia. Zwiększa szybkość przez przekręcenie na plecach pokręta. Zatrzymuje — dotykając ponownie ręką czubka głowy. Należy tak kierować robotem, aby nie doszło do zderzenia. Zamiana ról i omówienie ćwiczenia. „Która z ról sprawiła ci większą trudność i dlaczego?”
5. „**Ono**”. Dzieci siadają w kregu. Jedna osoba — „Ono” — siada w środku z zamkniętymi oczami. Po obwodzie koła krąży piłka, dopóki „Ono” nie powie „stop” i nie poda dowolnej litery. Osoba trzymająca w tym momencie piłkę wymienia nazwy czterech rzeczy zaczynających się na tę literę, dopóki piłka do niej nie wróci. Jeśli jej się to nie uda, wchodzi do środka i prowadzi grę.
6. „**Ciasto**”. Zabawę prowadzi się w rytm spokojnej muzyki, siedząc w kregu. Lewą rękę wyciągamy przed siebie i zginamy w łokciu, następnie:
 - ucieramy składniki na ciasto, kręcąc prawą ręką — 8 razy,
 - 8 razy otrzepujemy ręce,
 - wbijamy 4 jajka (prawą ręką sięgamy za lewe ramię, bierzemy jajko, robimy je o ramię, wlewamy jajko do składników w misie mówiąc „chlup” i wyrzucamy skorupki przez prawe ramię mówiąc „siup”, lewą ręką sięgamy za prawe ramię i robimy to samo. Powtarzamy jeszcze raz prawą i lewą ręką),
 - walcujemy ciasto obiema rękami przed sobą — 4 razy,
 - ozdabiamy kremem (8 razy), składamy dłoń w piąstki, kładziemy jedną na drugiej (pionowo) i palce górnej ręki rytmicznie otwieramy i zamykamy,
 - posypujemy bakaliami (4 razy) i gotowym ciastem częstujemy osobę po naszej prawej i lewej stronie.
7. **Podsumowanie zajęć.**

ZAJĘCIA X. WZMACNIAMY POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

Cele: wzmocnianie poczucia własnej wartości, rozbudzanie gotowości do swobodnego wypowiedziania się, pokonywanie lęku przed wystąpieniem publicznym.

1. **Powitanie w kregu.**
2. „**Dwa rzędy**”. Uczestnicy ustawiają się w dwa rzędy, twarzami do siebie. Wyobrażają sobie, że spotykają znajomych, podchodzą do siebie, kolejno witają się jak nauczyciel z uczniem, przyjaciel z przyjacielem, matka z dzieckiem i zamieniają miejscami. Podsumowanie: Co sprawiło Ci największą trudność?
3. „**Jestem gwiazdą**”. Dzieci ustawiają się w szpalet. Każde z nich kolejno przechodzi przez jego środek, owacyjnie witane przez pozostałych członków grupy. Ćwiczenie kończy rundka: Kiedy muszę wyjść na środek klasy, czuję się ...
4. **Ćwiczenie ruchowe z elementami pantomimy.** Dzieci chodzą swobodnie po sali, poruszając się zgodnie z instrukcją prowadzącego: idziemy skacząc po kamieniach; idziemy dźwigając na plecach worek ziemniaków; idziemy tak jak słońce; idziemy tak jak roboty.
5. „**Wyobrażenia**”. Dzieci dobierają się parami i jedna z osób mówi do partnera: „Wyobrażam sobie, że jesteś ... lubisz ... interesujesz się ...”. Następnie zamieniają się rolami. Po zakończeniu ćwiczenia siadają w kregu i każdy kończy zdanie w rundce, zaczynające się od słów: Jestem ..., lubię ..., interesuję się ...
Rozmowa na temat: Co z tego, co usłyszałeś od kolegi, okazało się prawdziwą, a co nie.
6. „**Lubie cię. Jak?**”. Prowadzący rysuje dwa koła współśrodkowe, jedno małe, drugie duże. W środku małego koła staje jeden z uczestników grupy. Pozostali ustawiają się na obwodzie koła dużego, twarzą w stronę osoby stojącej w środku. Na sygnał prowadzącego dzieci idą w kierunku środka, pokonując drogę proporcjonalną do uczucia sympatii, jakim darzą daną osobę. Każdy powinien znaleźć się w środku, by można było ustalić, kto jest najbardziej lubianą osobą w grupie.
7. **Podsumowanie zajęć:** Które zajęcia najbardziej ci się podobały i dlaczego?

Próba oceny efektów pracy z grupą

Zajęcia socjoterapeutyczne prowadzono w okresie od połowy października do końca pierwszego semestru. Jest to okres stosunkowo krótki z punktu widzenia zadań, których realizacja była celem opisanego przedsięwzięcia pedagogicznego, dlatego też uzyskane wyniki należy oceniać bardzo ostrożnie. W zajęciach uczestniczyli uczniowie klasy pierwszej, którzy nie mieli dobrych do-

świadczeń w kontaktowaniu się z osobami dorosłymi, grupa rówieśniczą bądź nie sprawdziła się w roli ucznia. Już sam fakt nawiązania bezpośredniego, indywidualnego kontaktu z socjoterapeutą, będącym jednocześnie wychowawcą, powodował zazwyczaj pozytywną zmianę w nastawieniu dziecka do różnych sytuacji szkolnych. Uczniowie w czasie zajęć przekonywali się, że nauczyciel to nie ktoś obcy czy jeszcze jeden „dorosły”, lecz że to zwyczajny uczestnik grupy, funkcjonujący na równych prawach ze wszystkimi dziećmi. Siedzi razem w kręgu, wypowiada się w rundkach, bierze udział w zabawach. Jest rzeczą zrozumiałą, że ze względu na wiek dzieci nauczyciel musiał pełnić rolę koordynatora zajęć, ale były też momenty, kiedy to dzieci przejmowały kierownictwo, były organizatorami zabaw. Klimat bezpieczeństwa i zaufania sprawił, że dzieci otwarcie wypowiadały się na temat swojej osoby oraz nurtujących je problemów. Po zajęciach czuły się wypoczęte, rozluźnione, co dało się zauważyć w bardziej efektywnej pracy na lekcjach. W niektórych przypadkach zajęcia nie doprowadziły do pełnego sukcesu, ale dawały możliwość poprawy sytuacji emocjonalnej dziecka, a co za tym idzie — polepszały jego funkcjonowanie w różnych sytuacjach życiowych, zwłaszcza w środowisku szkolnym. Jak wiadomo, skutki oddziaływań socjoterapeutycznych są niewymierne, niemniej jednak wyniki moich obserwacji i informacje zebrane od rodziców oraz samych dzieci po zajęciach — potwierdzają lepsze funkcjonowanie i lepsze samopoczucie uczniów w szkole. Oto próba ewaluacji zmian zaobserwowanych w zachowaniu przedstawionych wcześniej reprezentantów grupy po realizacji programu.

Zaneta K. Po zajęciach socjoterapeutycznych dziewczynka zmieniła swój stosunek do obowiązków szkolnych. W dalszym ciągu ma trudności z nauką, ale widoczna jest chęć pracy nad sobą. Stara się panować nad swoimi emocjami i łatwiej znosi porażki szkolne. Sądzę, że akceptuje swoją osobę i darzy mnie zaufaniem. Matka zauważyła, że dziecko chętniej chodzi do szkoły, pilniej odrabia pracę domową. Wyraźnej poprawie uległy kontakty Zanetki z kolegami.

Wojtek J. Korzystne zmiany dają się zauważyć w zachowaniu Wojtka, chociaż nadal duża trudność sprawia mu prawidłowe wykonywanie zadań. Nie czuje się jednak zagrożony ani gorszy od innych. Wie, że są rzeczy, które potrafi robić dobrze. Jest szybki i sprawny ruchowo. Z własnej inicjatywy, wspólnie z Adasiem, przygotowywał przed zajęciami salę, zsuwał stoliki, rozkładał koce. W czasie zajęć Wojtek dał się poznać koleżankom i kolegom z jak najlepszej strony. Był grzeczny, zyczyłiwy, starał się zachęcać pozostałych członków grupy do udziału w zajęciach. Wyraźnej poprawie uległo funkcjonowanie chłopca w klasie. Z rozmowy z matką wynika, że jego nastawienie do szkoły, w porównaniu do roku ubiegłego, uległo diametralnej zmianie. Matka twierdzi, że chłopiec chętnie chodzi do szkoły i łatwiej znosi swoje porażki szkolne. Najbardziej cieszy mnie fakt, że Wojtek nie wyказuje w stosunku do młodszych kolegów przewagi fizycznej. Nie wszczyła bójek, nie zachowuje się agresywnie. Czuje się silnie związany z grupą.

Adam Sz. Chłopiec osiąga obecnie bardzo słabe wyniki w nauce. Zauważa się jednak zwiększenie motywacji do pracy. Mimo trudności stara się dostosować — na miarę swoich możliwości — do wymagań szkoły. Największe zmiany dają się zauważyć w kontaktach społecznych chłopca. Uczeń, z którym nie można się było początkowo porozumieć, który nie chciał wykonywać żadnych zadań — coraz częściej próbuje nawiązać ze mną kontakt. W chwili zdenerwowania potrafi zakomunikować, jaki jest powód złości lub płaczu. Często używa określeń: „Denerwuje mnie ...”, „Złości mnie ...”, „Nie potrafię tego zrobić”. Uważam to za duży postęp w stosunku do zachowań, jakie okazywał w pierwszych miesiącach nauki. Myślę, że Adaś nauczył się też tolerować porażki. Nauczył się traktować przegraną jako sytuację normálną, podczas gdy na początku zajęć zawsze w takich sytuacjach płakał. Znalazłszy też wspólnie z chłopcem jego mocne strony co — mam nadzieję — wpłynęło na wzrost poczucia wartości dziecka.

Sądzę, że doświadczenia społeczne zaaranżowane w grupie socjoterapeutycznej pomogły dzieciom uwierzyć w siebie, „zaistnieć” na forum klasy, należeć swoje miejsce w społeczności szkolnej.

Uwagi końcowe

Podjmując się pracy socjoterapeutycznej z uczniami klas pierwszych wyszłam z założenia, iż łatwiej zapobiegać różnorodnym trudnościom dziecka oraz będącej ich następstwem patologii zachowania, niż leczyć. Socjoterapię potraktowałam jako jedną z form wspomagających pracę wychowawczą nauczyciela. W młodszym wieku szkolnym praktykuje się zarówno pracę z całą grupą dzieci, jak i całą klasą szkolną, w zależności od zamierzonych celów, stosowanych technik oraz uczestniczących w niej osób.

Zajęcia psychoedukacyjne czy tak zwane grupy rozwoju osobistego nastawione na rozwój i eksplorację problemów osobistych, z którymi boryka się większość dzieci w danym okresie rozwojowym, można prowadzić ze wszystkimi uczniami. Aktywizowanie rozwoju każdego dziecka jest założeniem ze wszech miar słusznym i jak najbardziej wskazanym. Jednakże organizacja zajęć oraz potrzeba koncentrowania uwagi prowadzącego na dzieciach wyróżniających się pod jakimś względem ze społeczności klasowej przemawiają, moim zdaniem, za tym, że optymalny jest model małych zespołów, dający znacznie większe możliwości — niż z całą klasą szkolną — oddziaływania socjoterapeutycznego. W grupie liczącej ponad trzydzieści osób socjoterapeuta nie zawsze ma czas, by zająć się typowymi problemami dzieci, a cóż dopiero otoczyć opieką dzieci o specjalnych potrzebach. Dylemat ten można rozwiązać dzieląc klasę na mniejsze zespoły bądź koncentrując swoje oddziaływanie na uczniach ze specjalnymi potrzebami, jak miało to miejsce w moim przypadku. Praca z małą grupą dzieci pozwala na wprowadzenie elementów terapii

sensu stricto, opartych na bezpośrednich relacjach socjoterapeuta — dziecko. Daje także możliwość różnicowania oddziaływań w zależności od rodzaju zaburzeń i zaawansowania dziecka w procesie dezadaptacji społecznej.

Będąc nauczycielem—praktykiem, a jednocześnie socjoterapeutą, składam się ku temu, by zajęcia tego typu w klasach młodszych prowadził wychowawca, o ile posiada dostateczną wiedzę i chęć do pracy społecznej. Uczestnictwo w grupie daje szansę jej członkom na wzajemne głębokie poznanie i ujrzenie siebie w zupełnie innym świetle, niż ma to miejsce w zwykłych kontaktach uczeń — nauczyciel, co wyzwala szczególną więź między wychowankiem a wychowawcą. Należy pamiętać, że relacje z grupy przenoszą się na relacje w klasie. Ważne jest więc, by nauczyciel będący jednocześnie socjoterapeutą reprezentował w obu rolach podmiotowe podejście do dziecka.

Podsumowując, chęć podkreślić, że właściwy tok postępowania socjoterapeutycznego obejmuje: zaprojektowanie i przeprowadzenie procedury diagnostycznej, skoncentrowanej na analizie zaburzeń zachowania dziecka z punktu widzenia deprywacji jego potrzeb psychicznych; sformułowanie programu socjoterapeutycznego, korygującego patologiczne wzorce zachowań dziecka; wdrożenie programu i sprawdzenie jego efektywności pedagogicznej. W niektórych przypadkach — obok przemyślanych działań bezpośrednio skierowanych na ucznia, mających na celu korzystną ewolucję psychiczną dziecka — niezbędną jest jednoczesna terapia całej rodziny.

Małgorzata Cieslicka

ZAJĘCIA SOCJOTERAPEUTYCZNE JAKO POMOC W KORYGOWANIU OBRAZU WŁASNEJ OSOBY DZIECI NIEŚMIAŁYCH

Źródłem inspiracji do podjęcia rozważań nad obrazem własnej osoby u osób nieśmiałych była obserwacja zachowań dzieci w różnego rodzaju kontaktach społecznych. Obok dzieci, które z łatwością i swobodą nawiązują i utrzymują kontakty społeczne, spotykamy również takie, których zachowanie w podobnych sytuacjach ulega widocznej dezorganizacji. Osoby te są niepewne siebie i swoich działań, często się peszą, funkcjonowanie w grupie sprawia im trudności.

Moje siedmioletnie doświadczenie nauczyciela klas młodszych wskazuje, że to właśnie nauczyciel—wychowawca, który towarzyszy uczniom przez pierwsze trzy lata nauki, może w dużej mierze kształtować zachowanie się dzieci, ich osobowość, a także budzić i rozwijać to co w nich wartościowe. Nigdy później nauczyciel nie będzie dla ucznia tak doskonałym wzorem i najważniejszym autorytetem jak w klasach początkowych.

Nauczyciela powinna cechować głęboka wiedza z zakresu różnorodnych dyscyplin, by wielostronnie i wielopłaszczyznowo mógł wnikać w psychikę dziecka, akceptować je, pomagać mu w rozwiązywaniu problemów, służyć radą, pomocą i własnym przykładem. Tworząc odpowiedni klimat, atmosferę pogody, spokoju, zaufania, nauczyciel wzmacnia, stymuluje i rozwija w dziecku pozytywny obraz samego siebie.

W literaturze pedagogicznej brak jest konkretnych wskazań dotyczących codziennej pracy z uczniem nieśmiałym. Dlatego też zajęcie się tą problematyką może wskazać sposoby bardziej efektywnej pracy z dziećmi nieśmiałymi. Z myślą o nich opracowałam program zajęć socjoterapeutycznych.

Problematyka obrazu własnej osoby

Problemem tym zaczęto się interesować w latach trzydziestych naszego stulecia. Jednym z pierwszych, którzy podkreślili szczególną doniosłość badania obrazu siebie, był Alfred Adler, który pisał, że „postępowanie człowieka wynika z jego mniemania czy poglądu, jaki ma o samym sobie i o świecie” (Siek 1993, s. 253).

Przekonanie, że obraz własnych cech psychicznych i fizycznych warunkuje zachowanie człowieka w wielu sytuacjach i że na podstawie znikomości obrazu siebie można przewidywać zachowanie człowieka, podziela dzisiaj wielu psychologów, lekarzy i socjologów.

Istnieje współcześnie kilkanaście określeń obrazu siebie. Autorzy w podanych definicjach wymieniają jego rozmaite cechy, dostrzegają w nim różne elementy, przybijając jednym mniejsze, a drugim większe znaczenie.

Najprostszy określeniem obrazu siebie samego może być definicja proponowana przez Murphy'ego: „Ja to jednostka taka, jaką ona sama siebie widzi” (Newcomb, Converse, Turner 1970, s. 157). Rainy określał obraz siebie jako mniej lub bardziej zorganizowany obiekt, który jest wynikiem aktualnego i zachodzącego w przeszłości obserwowania siebie. Obraz siebie jest rodzajem mapy, którą jednostka się posługuje w celu zrozumienia siebie, zwłaszcza w chwilach decyzji i kryzysów psychicznych. Combs i Shygg nazywają obrazem siebie organizację tych wszystkich właściwości, które nazywają swoimi lub sobą (Siek 1993, s. 292–293).

James wyróżnia trzy elementy w obrazie samego siebie, a mianowicie: Ja materialne — czyli wyobrażenie o swoim wyglądzie, Ja społeczne, tzn. wyobrażenie o swojej pozycji społecznej, o opiniach innych ludzi wyrażonych o mnie, i Ja duchowe — wyobrażenie o własnych zdolnościach (Brzezińska 1973, s. 89).

Nuttin określa obraz siebie jako świadomość własnego istnienia i funkcjonowania, podmiot, zbiór doświadczeń uznawanych za swoje, to, co można powiedzieć o sobie, kiedy mówi się „ja”, „mnie” (Siek 1993, s. 293).

Hurtlock podaje, że „ja” to to, co jednostką wie o sobie, o swoich zdolnościach, cechach charakteru, wartościach, którymi kieruje się w życiu, stosunku do otaczającego świata.

W ostatnich kilkunastu latach ukazało się w Polsce sporo prac dotyczących problematyki obrazu samego siebie. Pisali o tym Podgórecki, Reykowski, Brzezińska, Łukaszcwski, Niebrzydowski.

J. Reykowski wyróżnia w strukturze obrazu siebie, który nazywa „pojęciem własnego ja”, „obrządem własnej osoby”, „poczuciem własnego ja”, zespoły opinii i doświadczeń dotyczących:

- własnego wyglądu i fizycznych właściwości,
- własnych umiejętności i zdolności,
- własnych postaw i potrzeb,
- własnej pozycji wśród innych ludzi,
- opinii i doświadczeń dotyczących tego, co należy się jednostce od innych ludzi (Reykowski 1970, s. 48).

Decydującymi czynnikami, które warunkują rozwój obrazu siebie, są według Reykowskiego, doświadczenia jednostki, w których poznaje ona swoje możliwości działania i w wyniku których osiąga określona pozycję w grupie społecznej, oraz opinie innych ludzi, z którymi jednostka się styka.

A. Brzezińska określa obraz własnej osoby jednostki jako „zbiór wiedzy czy świadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach. Waznym powstania i rozwijania się obrazu siebie jest istnienie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości”. W strukturze czy „budowie” obrazu własnej osoby wyróżnia trzy grupy nabytych przez doświadczenie informacji:

1. Informacje o własnych cechach człowieka, informacje o przedmiotach, ich funkcjach i właściwościach oraz stosunkach zachodzących między nimi.
2. Informacje o wartościach przedmiotów.
3. Informacje o tym, jak należy postępować w różnych sytuacjach (Brzezińska 1973, s. 88, 90–91).

L. Niebrzydowski w książce *O poznaniu i ocenie samego siebie* pisze, że „mówiąc o swoim »ja« mamy na myśli coś w najwyższym stopniu intymnego i własnego. To swego rodzaju moralno-psychiczny, charakterologiczny i światopoglądowy trzon osobowości. Jest ono podstawą regulującą zasadę życia psychicznego, które decyduje o tym, kim my jesteśmy dla świata i samych siebie w swojej świadomości” (Niebrzydowski 1976, s. 26–27).

Nie istnieje więc pełna, dokładna i jedyna definicja obrazu własnej osoby. Można jednak podjąć próbę podsumowania tych rozmaitych definicji, a mianowicie: obraz własnej osoby jednostki to zbiór wiedzy czy świadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach (Brzezińska 1973, s. 88). Zwykle wyróżniamy w nim kilka potrzeb psychicznych, uzdolnień, postaw, typów reakcji emocjonalnych, cech, jakie przypisujemy innym ludziom i wchodzącej z nimi w kontakt „rzeczywistości” (Siek 1993, s. 293).

Warunkiem powstania i rozwoju obrazu siebie jest odpowiedni stopień rozwoju samoświadomości, która kształtuje się w kontaktach interpersonalnych. Obraz siebie jest bardzo złożonym elementem doświadczenia, obejmuje on nie tylko wiedzę o własnych cechach, ale także o wartościach, którymi jednostka kieruje się w swoim postępowaniu. Podstawowym warunkiem powstania u dziecka obrazu własnej osoby jest umiejętność odróżnienia siebie od reszty świata (Włodarski, Matczak 1992, s. 287). Dziecko przychodząc na świat nie odróżnia siebie, swojego Ja od świata zewnętrznego. Proces różnicowania rozpoczynający się w tym wczesnym okresie życia doprowadza w końcu do powstania granicy Ja i nie-Ja (Brzezińska 1993, s. 88).

Dziecko uczy się spostrzegać siebie i grupuje te percepcje w najogólniejsze kategorie. Odbiera siebie jako strumienie bodźców przyjmionych lub przykrych. Z chwilą przystąpienia na świat jest wystawione na działanie mieszanych bodźców słuchowych, węchowych, dotykowych, smakowych i kinestetycznych, które wzajemnie nakładają się na siebie. Dziecko doświadcza siebie jako nie zróżnicowanej mieszanki: dźwięków, dotyków, obrzów (Siek 1993, s. 296). Stopniowo dziecko uczy się odróżniać w tym chaosie wrażeń to, co płynie z niego, i to, co nie jest nim, i w efekcie „odkrywa” swoją fizyczną odrębność. Uczenie się obrazu siebie ulega znacznemu przyspieszeniu z chwili, kiedy dziecko zaczyna rozumieć mowę i samo zaczyna mówić (Siek 1993,

s. 301). Dziecko odkrywa swoją odrębność psychiczną w wieku trzech lat lub nieco później. Samoświadomość indywidualności wiąże się z rozwojem świadomości, że inni ludzie są również swoistymi podmiotami (Kozielecki 1981, s. 219). Pojawienie się poczucia własnej odrębności oznacza powstanie struktury poznawczej, określonej jako struktura „ja”, wokół której dziecko może zbierać wszelkie dotyczące go informacje. Moment ten można uznać za narodziny samowiedzy (Włodarski, Matczak 1987, s. 287).

Dzięki elementarnemu rozwojowi samoświadomości oraz języka dziecko formułuje pierwsze sądy osobiste; dotyczą one przede wszystkim cech fizycznych — nazwy części ciała, tożsamości — imię, nazwisko oraz konkretnych życzeń i pragnień — ja chcę, ja zrobię (Kozielecki 1981, s. 222). Samowiedza w okresie szkolnym jest dość uboga, nie różnicowana i rozproszona. Pełni funkcję poznawczą: ułatwia zrozumienie swojej odrębności w ludzkim świecie. Następnie u dzieci w wieku wczesnoszkolnym pojawiają się sądy o charakterze wartościującym, czyli samooceny. Samoocena jest odzwierciedleniem stosunku człowieka do charakteryzujących go właściwości.

J. Reykowski wyróżnia ocenę samego siebie zaniżoną i zawyżoną. Zaniżona ocena to stan, w którym człowiek przypisuje sobie niższe możliwości niż ma w rzeczywistości. Główną konsekwencją zaniżonej samooceny jest zmniejszenie własnej aktywności i ekspansywności, unikanie trudnych zadań, osiągnięcie mniej niż jednostka jest w stanie osiągnąć. Zawyżona samoocena polega na przypisywaniu sobie wyższych możliwości niż w istocie się ma. Łączy się z tym bezkrytyczna gotowość do podejmowania trudnych zadań, nieodpowiedzialność, a także mała odporność na naciski sytuacji zagrożenia (Reykowski 1970, s. 50–55).

Ogólna ocena samego siebie, oparta na porównaniu własnych osiągnięć ze stawianymi sobie wymaganiami, jest ważnym czynnikiem determinującym stosunek do samego siebie, który określa się jako poziom samoakceptacji (*Psychologia* 1979, s. 794).

Obraz własnej osoby formuje się na podstawowych danych pochodzących z dwóch źródeł: jednym są własne doświadczenia jednostki, na podstawie których przekonuje się ona, na co ją stać, jakie jest jej miejsce w grupie społecznej, jakich reakcji otoczenia może się w stosunku do siebie spodziewać itp. Drugim źródłem przeświadczeń i opinii na temat własnej osoby są opinie innych ludzi, z którymi jednostka się zetknęła. Szczególnie duże znaczenie mają opinie osób dla niej ważnych, a także opinie środowiska, w którym jednostka żyje (Reykowski 1970, s. 89–90).

Środowiskø rodzinne już w pierwszych dniach, a nawet godzinach życia dostarcza dziecku doświadczeń, które decydują o podstawach jego rozwoju. J. Bowlby wysuwa spostrzeżenie, że „u dziecka w trakcie uczenia się we wczesnym okresie życia dochodzi do wdrukowania obrazu matki, za którym ono podąża i który staje się wzorem do naśladowania” (Bogdanowicz 1991, s. 55). Rodzina wprowadza dziecko w świat wartości kulturalnych i społecz-

nych, w rodzinie po raz pierwszy dziecko styka się z pojęciem dobra i zła, rzeczy dozwolonych, pochwalanych i potępianych. Rodzice swoim zachowaniem i ocenami ujawniają mu, co w życiu jest ważne, z czym należy się liczyć, jak należy odnosić się do ludzi (Zaborowski 1980, s. 98). Rodzice jako osoby znaczące decydują o jakości związków emocjonalnych w kontaktach interpersonalnych. Każde dziecko potrzebuje szczególnych dowodów uczucia ze strony rodziców, potrzebuje przejawów doceniania i uznania, bez tego nie ma pewności, że jest dobre, potrzebne, kochane i chciane. Rodzice pierwsi wpływają na rozwój funkcji poznawczych dziecka, na kształtowanie jego dojrzałości społeczno-emocjonalnej, na formowanie obrazu samego siebie i stosunku do siebie i innych (Tyska 1974, s. 158).

Obraz własnej osoby ukształtowany w rodzinie ulega poza nią różnorodnym modyfikacjom. Do najważniejszych źródeł zmian w obrazie samego siebie E. Hurlock zalicza postawy innych ludzi wobec dziecka, opinie i oceny wyrażone o nim, pozycję dziecka w grupie rówieśniczej (Hurlock 1961, s. 573).

Wszelkie różnice w wyglądzie fizycznym czy defekty fizyczne wpływają niekorzystnie na rozwój obrazu samego siebie. Dzieci stają się bojaźliwe, drażliwe, nieprzystępne, mają poczucie winy i uważają siebie za gorsze od innych (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarza 1992, s. 193). Czy dziecko jest lubiane i cenione przez rówieśników, czy też izolowane i odrzucone przez grupę (związane to może być ze słabą sytuacją materialną rodziny, jej rozbięciem, alkoholizmem rodziców), ma wpływ na kształtowanie sądu o sobie samym. Dziecko niepopularne, odrzucone może prócz poczucia niższej wartości utrwalić także negatywne cechy, jak niechęć do ludzi i przypisywanie im zachowań wyłącznie negatywnych. Otoczenie społeczne (koledzy, nauczyciele, sąsiedzi) wpływa w dużym stopniu na rozbudowanie wiedzy o samym sobie, a także wpływa na powstanie i rozwój idealnego obrazu samego siebie.

Posługując się systemem kar i nagród rodzice aktywnie kształtują pewne cechy dziecka, dążąc jednocześnie do tego, aby spełniało stawiane mu wymagania. U dziecka powstaje obraz, jakim powinno się być. Dziecko porównując siebie z innymi dziećmi, osobami znaczącymi (mogą to być także bohaterowie książki) stara się z nimi identyfikować i mieć takie same cechy. Dziecko tworzy więc ideał siebie samego, który staje się pewnego rodzaju przewodnikiem w działaniu, wzbogaca się w toku nabywania doświadczenia o nowe elementy i w dużym stopniu staje się wyznacznikiem postępowania jednostki. Negatywny obraz siebie wyraża się w pomniejszającym siebie mniemaniu o sobie. A. Brzezińska nazywa taką ujemną samoocenę samotraceniem. Wyraża się ona w tym, że człowiek nie docenia tego, co osiągnął, przeżywa poczucie winy, poczucie krzywdy, ma do siebie pretensje i żal, źle myśli i mówi o sobie i o najbliższym otoczeniu (Brzezińska 1973, s. 90, 92–96).

Główną konsekwencją zaniżonej samooceny, pisze Reykowski (1970, s. 50–55), jest zmniejszenie własnej aktywności i ekspansywności i unikanie

trudniejszych zadań. Człowiek o negatywnym obrazie siebie odczuwa często smutek i przygnębienie, często martwi się o przyszłość, uważa się za człowieka niewydolnego, który wszystko źle robi, nic mu nie daje prawdziwego zadolenia, często przeżywa wyrzuty sumienia i czuje się winnym. Uważa, że zastępuje na karę i spodziwka się ukarania, odczuwa do siebie niechęć, stale potępia siebie za popełnione błędy.

Jeśli dziecko nie było traktowane jako „podmiot” przez swoje otoczenie, to może mieć trudności w podmiotowym traktowaniu siebie. Słabo wykształcone poczucie podmiotowości („ja”) wiąże się z trudnościami w rozpoznawaniu własnych potrzeb, zainteresowań, preferencji i skali wartości. Dziecko małmu własnych potrzeb, zainteresowań, preferencji i skali wartości. Dziecko mające słabo wykształcony obraz własnej osoby, ma też trudności z określeniem swoich konkretnych cech, wyodrębnieniem siebie ze świata i zobaczeniem siebie w relacjach z otoczeniem (*Zajęcia socjoterapeutyczne* 1988, s. 10).

Człowiek o negatywnym obrazie siebie nie interesuje się innymi ludźmi, ma duże trudności z podjęciem decyzji, martwi się, że wygląda okropnie i odpychająco. Z wielkim wysiłkiem zmusza się do robienia czegośkolwiek lub nie jest w stanie robić nic, czuje się zbyt zmęczony, często chce mu się nad sobą plakać.

Poznanwanie różnych właściwości obrazu siebie i czynników warunkujących jego rozwój może być pierwszym krokiem do rozpoczęcia pracy nad sobą, nad formowaniem pozytywnego, akceptującego siebie i świat mniemania o sobie. Takie właściwości, jak konkretność, źródłowość, stabilność, zbierność z ideatem, akceptacja siebie — warunkują sprawne działanie, dobre przyśtosowanie, zadowolenie z życia, uczucie wewnętrznej spokoju, szczęścia, pogodzenie się z sobą samym (Siek 1993, s. 332–333). Dlatego powinniśmy je świadomie formować, pracować nad ich kształtowaniem.

Nieśmiałość jako zjawisko psychologiczne

Próżno by szukać książek z zakresu psychologii i psychiatrii dotyczących nieśmiałości. Specjaliście słowniki też milczą na ten temat. Dzieje się tak dlatego, że „nieśmiałość” jest właściwie słowem potocznym, a w pracach psychologicznych bywa określeniem pewnego typu objawów (Roykiewicz 1993, s. 19).

Zjawiska nieśmiałości stanowią złożony kompleks problemów psychologicznych i pedagogicznych (Harwas-Napierała 1979, s. 13). Nieśmiałość jest pojęciem nieostrym — im bliżej mu się przyglądamy, tym więcej odkrywamy odmian nieśmiałości. Żadna pojedyncza definicja nie może być adekwatna, gdyż nieśmiałość oznacza różne rzeczy dla różnych osób. Jest to złożona przyrodność, która pochłaga za sobą całą gamę skutków — od lekkiego uczucia skrępowania, nieuzasadnionego lęku przed ludźmi, aż do skrajnej nerwicy (Zimbaro 1994, s. 21).

We wszystkich dostępnych publikacjach na temat nieśmiałości zaznacza się, że ujawnia się ona w sytuacjach kontaktu społecznego (łękliwość społeczna), wówczas gdy jednostka ma wykonać pewne czynności w obecności innych ludzi. Nieśmiałość jest zespołem dłużej lub krócej trwających objawów odczuwanych subiektywnie przede wszystkim jako stan niepewności, niepokój, niezdecydowania, zawstyżenia w kontaktach z innymi ludźmi i wyraża się głównie zahamowaniem różnych procesów psychicznych, tj. zwolnieniem reakcji lub ich zatrzymaniem, czasem zaś odwrotnie — wzmożonymi reakcjami pobudzeniowymi, ruchowymi, skórnymi: blednięcie, czerwienienie się, popękanie itp. (Roykiewicz 1993, s. 20–21). Osoba nieśmiała wyróżnia się milczeniem, gdy inni mówią, bezruchem, gdy inni się poruszają, izolacją, gdy inni nawiązują przyjazne kontakty. Pojęcie nieśmiałości ma różne znaczenie dla różnych ludzi, lecz w zasadzie jest to świadomość własnej niezdolności do podjęcia działania, które chce się podjąć i co do którego wiadomo, jak to zrobić. Nieśmiałość jest obroną przed negatywną samooceną i (lub) negatywną oceną ze strony innych (Zimbaro, Ruch 1996, s. 422) i może przybierać różne formy lub odmiany:

- chwilową, przeżywaną jako stan w pewnego typu sytuacjach społecznych (oniśmialenie),
- przejściową, związaną z dynamiką rozwoju psychicznego, a zwłaszcza formowaną się osobowości,
- trwałą, charakteryzującą pewnych ludzi przez całe życie wskutek określonego ukształtowania ich osobowości (Tyszkowa 1978, s. 234).

Nieśmiałość przejściowa może pojawiać się, zwłaszcza u dzieci i młodzieży, jako normalny przejaw kryzysowych momentów w procesie opanowywania własnej czynności i kształtowania się osobowości, kiedy to jednostka potrzebując usilnie wzmacnień pozytywnych — obawia się opinii negatywnych, jakie mogą być wypowiadane będąc świadoma swoich braków, niedostatków w wyćwiczeniu potrzebnych umiejętności (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 457).

Nieśmiałość jest zjawiskiem złożonym i obejmuje specyficzne zakłócenia w sferze spostrzegania sytuacji, w samoorientacji, w emocjach i motywacji. Stwarza problemy natury towarzyskiej: utrudnia spotkanie z ludźmi, zawieranie nowych przyjaźni, czerpanie radości z potencjalnie przyjemnych doświadczeń. Przeszkadza w publicznej obronie swoich praw, w wyrażaniu opinii i określaniu wartości. Nieśmiałość sprawia, że inni nie doceniają naszych i określają stron. Sprzyja przeważeniu na punkcie własnej osoby i zaabsorbowaniu sobą samym. Powoduje trudności poznawcze i trudności w zakresie ekspresji, zmniejsza zdolności jasnego myślenia w obecności innych i skutecznego komunikowania się z innymi. Nieśmiałości towarzyszą także negatywne objawy, jak depresja, lęk, izolacja i samotność. Powoduje niesłuszne, negatywne oceny ze strony innych (Zimbaro 1994, s. 20).

Wielu psychologów, psychiatrów, socjologów i innych badaczy próbowało zbadać przyczyny złożonego problemu nieśmiałości. W ich bardzo różnych

odpowiedziach na pytanie „Dlaczego jest się nieśmiałym?” znajdujemy rozmaite wyjaśnienia:

- badacze osobowości są przekonani, że nieśmiałość jest cechą odziedziczoną, podobnie jak inteligencja czy wzrost,
- behawiorysty sądzą, że osoby nieśmiałe po prostu nie przyswoiły sobie umiejętności społecznych, niezbędnych w kontaktach z innymi ludźmi,
- psychoanalicyści twierdzą, że nieśmiałość jest zaledwie symptomem, uświadomionym przejawem nieuświadomionych konfliktów, szalejących głęboko w psychice,
- socjologzy i niektórzy psychologzy uważają, że nieśmiałość należy rozważać w kategoriach programowania społecznego — warunki życia sprawiają, że wielu z nas staje się nieśmiałymi,
- psychologzy społeczni sugerują, że początkiem nieśmiałości jest tylko i wyłącznie skromna etykieta „nieśmiały”. „Jestem nieśmiały, bo tak o sobie mówię lub inni ludzie tak mnie nazywają” (Zimbardo 1994, s. 54).

Z pewnością tych pięć koncepcji nie wyczerpuje wszystkich możliwości, nie daje jednoznacznej odpowiedzi, gdzie leży przyczyna nieśmiałości.

Można przyjąć, że istnieją trzy zasadnicze przyczyny nieśmiałości, które wyznaczają trzy główne jej typy: nieśmiałość o podłożu biologiczno-neurotycznym, pourazowym (traumatycznym) oraz nieśmiałość wyuczona. Ta typologia nieśmiałości ma nie tylko znaczenie teoretyczne, ale także praktyczne, ponieważ pozwala postawić diagnozę i znaleźć środki i sposoby wyzwolenia się z tej przykryj dolegliwości (Roykiewicz 1993, s. 18).

Zahamowanie zwykłych reakcji jednostki w sytuacjach, kiedy staje się ona centralnym punktem zainteresowania ze strony innych ludzi, jest najbardziej charakterystyczną formą przejawiania się nieśmiałości; zahamowanie to następuje wtedy, gdy jednostka poddawana jest ocenie społecznej lub gdy jedynie zachodzi możliwość takiej oceny (Harwas-Napierata 1979, s. 32).

Charakterystyczne reakcje w zachowaniu jednostki nieśmiałej można teoretycznie sprowadzić do dwóch zasadniczych grup:

- pierwsza obejmuje przejawy nieśmiałości dostępne bezpośrednio obserwacji i dlatego najłatwiejsze do zbadania empirycznego (behawioralne),
- druga natomiast — zmiany dokonujące się w psychice jednostki, lecz nie ujawnione na zewnątrz.

Towarzyszą im zazwyczaj charakterystyczne zmiany fizjologiczne, które można nazwać organicznymi symptomami nieśmiałości.

Napięcie mięśniowe powodujące:

- trudności mowy (ściskanie klatki piersiowej powodujące trudności w oddychaniu, słaby głos wskutek napięcia więzadeł głosowych, zmiana tonacji głosu, staje się on bardziej ostry, sztywność mięśni twarzy przeszkadzająca artykulacji),
- niezręczność ruchów (sztywność krępuje swobodę ruchów),
- trudności w chodzeniu (charakterystyczne powłóczenie nogami),

- drżenie palców kończyn nie opartych,
- wyraźne zmęczenie.

Ograniczenie działania zmysłów przejawiające się w sytuacjach szczególnie przykrych dla jednostki w postaci ograniczonego pola percepcji, pogorszenia się widzenia i słyszenia.

Zakłócenia naczyniowe (poszerzenie naczyń peryferycznych, które powodują czerwienienie twarzy, silnie uświadamiane i już z góry spodziewane, co daje często początek fobii czerwienienia się. Spotyka się też ściśnięcie naczyń powodujące białosć twarzy).

Zakłócenia wydzielnicze (pocenie się skóry, występujące na kończynach, zahamowanie wydzielania śliny, tzw. suchosć w gardle (Harwas-Napierata 1979, s. 36).

Oprócz omówionych form przejawiania się nieśmiałości, które są najbardziej dostępne obserwacji, wyróżnić należy jej symptomy psychiczne. Nieśmiałość manifestuje się przede wszystkim zmianami o charakterze emocjonalnym, intelektualnym i wolicjonalnym. Podstawową emocją będącą udziałem jednostek nieśmiałych stanowią przeżycia lękowe z obawy przed ośmieszeniem się, kompromitacją i narażeniem na krytykę ze strony innych ludzi. Określa się te emocje jako „fałszywy wstyd i fałszywy strach” — pojawiają się one wtedy, gdy jednostka poddawana jest ocenie innych ludzi, powoduje to niemożliwość skupienia uwagi, utrudnione myślenie, „brak myśli”, „pustkę w głowie”, niezdolność zebrania myśli, logicznego ich powiązania, utrudnia koncentrację uwagi i powoduje tzw. ostąpienie wywołujące chwilową niezdolność do odczuwania czegośkolwiek. Zmiany te mogą stwarzać pozory obniżonej sprawności intelektualnej, a jednostki nimi dotknięte uchodzą za mniej zdolne, niż są w rzeczywistości. W zachowaniu osób nieśmiałych dominuje bierność o różnym nasileniu. U uczniów bierność ta przejawia się np. niepokojeniem zadanych zadań z własnej inicjatywy, brakiem czynnego udziału w lekcjach, odmową uczestniczenia w akademiach i imprezach organizowanych przez szkołę. Uczniowie nieśmiałci nie zgłaszają się samodzielnie do odpowiedzi nawet wtedy, gdy mają wystarczający zasób wiedzy. Ich udział w życiu szkoły i klasy jest niewielki. Ogólne poczucie niepewności sprawia, że nieśmiałci nie mają odwagi wystąpić z inicjatywą niemal w żadnej dziedzinie. Dzieci charakteryzujące się nieśmiałością są najczęściej spokojne, mało ruchliwe, gdyż ich bierność łączy się z zwykłym w sytuacjach nowych lub niezwykłych. Bierność ta nasila się zwykle w sytuacjach nowych lub niezwykłych. Bierność dzieci nieśmiałych wiąże się przeważnie z trudnościami w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. W obawie przed niekorzystną opinią, dzieci te często stronią od kolegów, przyglądają się raczej ich zabawom niż biorą w nich udział. Można więc za jedną z form przejawiania się nieśmiałości uznać wycofywanie się jednostki z podjętej już i dokonującej się w sytuacjach kontaktów społecznych działalności (Hurlock 1985, s. 375). Przedstawione wyżej przejawy nieśmiałości nie wyczerpują wszyst-

kich form charakterystycznych dla tego zjawiska. Można by np. dodać, iż nieśmiałości towarzyszą często objawy ogólnej lęklivosti. Nieśmiali należą często do osób „nerwowych”. W zachowaniu ich zwraca uwagę apatia, mała mówność, kontakt z nimi jest utrudniony. Wykazują cechy charakterystyczne dla osobowości neurotycznej. Ze względu na swoje odosobnienie, nieśmiali przeżywają wszystko intensywniej, koncentrują się często na swoim życiu wewnętrznym, co może prowadzić do egotyizmu. Zamknięcie się w sobie, izolowanie się od świata rzeczywistego potęgować może niechęć do działania, tak często ujawniająca się w zachowaniu osób nieśmiałych. Sytuacje społeczne są dla osób nieśmiałych źródłem osobistego zagrożenia; decyduje o tym struktura osobowości, a szczególnie obraz własnej osoby. Stanowi on tę składową osobowości, która jest ważnym mechanizmem regulującym działanie człowieka (Harwas-Napierala 1979, s. 15, 40).

Obraz własnej osoby wpływa w dużym stopniu na stosunek jednostki do otaczającego świata i ludzi. W zależności od tego, jak jednostka postrzega i ocenia siebie, jej obraz świata może być różny. Osoby nieśmiałe charakteryzują z reguły następujący układ specyficznie ukształtowanych poznawczych struktur osobowości — obrazu świata, pojęcia o sobie i samoocecy.

1. Wysokie standardy „ja idealnego”. „Ja idealne” zawiera wyidealizowane modele i wzorce osobowe, które stają się źródłem wysokich wymagań stawianych sobie — ideałom i celom dążeń (pragnień). Jaki powinienem być (Tyszkowa 1978, s. 273).

2. Uswiadanihana znaczna rozbieżność negatywna między „ja realnym”, tj. wyobrażenia o tym, jaki(a) jestem, a „ja idealnym”.

3. Niska samoocena powstająca w wyniku porównania „ja realnego” z „ja idealnym” zgodnym z akceptowanym systemem wartości osobowych. Wiąże się z tym niższy poziom samoakceptacji i niezadowolone z samego siebie oraz chwilejne poczucie własnej wartości (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 458).

4. Poczucie własnej nieadekwatności. Przeżywane przez jednostkę nieśmiałą niepowodzenia i zawody stanowią dla niej źródło informacji na temat negatywnej rozbieżności między własnym „ja”, poziomem wykonywanych czynności, sposobem pełnienia ról i zachowań a wymaganiami, jakie sobie stawia. Przekonanie o własnej nieadekwatności powoduje lęk przed jej ujawnieniem i zahamowanie aktywności, mimo że jednostka pragnie być czynna (Tyszkowa 1978, s. 238).

5. Spostrzeganie innych ludzi jako nosicieli wysokich ideałów osobowych, wymagań i standardów społecznych i wynikający stąd lęk przed:

- negatywną oceną przez innych,
- perspektywą dalszego obniżenia samooceny wskutek rozbieżności między własnymi rzeczywistymi cechami i poziomem zachowania się czy działania a akceptowanymi standardami (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 458).

6. Poczucie zagrożenia osobistego w sytuacjach kontaktów społecznych związane ze sposobem spostrzegania innych ludzi.

7. Nastawienie na zagrożenie społeczne, czyli utrwalana gotowość do reagowania lękami na wszelkie sygnały zagrożenia swej osobowości w sytuacjach kontaktu z innymi ludźmi, a nawet zapowiedzi sytuacji tego typu.

Socjoterapia dzieci nieśmiałych

Zapobieganie nieśmiałości wymaga odpowiedniego kształtowania osobowości wychowanków, a przede wszystkim dbałości o to, aby wpajane im idee osobowe były możliwe do doświadczenia, a wynikające z proponowanych ideałów i standardów czynności oraz zadania możliwe do wykonania. Aktywność zaś powinna dawać im poczucie sukcesu i akceptację ze strony innych, zwłaszcza osób znaczących (rodziców, nauczycieli). W postępowaniu z uczniami nieśmiałymi nauczyciel-terapeuta winien wykazać takt, zrozumienie specyfiki trudności, powinien stwarzać poczucie bezpieczeństwa i udzielać pomocy w przezwyciężaniu poczucia społecznego zagrożenia i przywracaniu uczniowi wiary we własne siły, możliwości i zdolności.

Podjęcie próby przezwyciężenia nieśmiałości u dzieci polega na takim postępowaniu nimi, by stwarzać im z jednej strony okazję do częstego występowania wobec innych ludzi i w ten sposób przyzwyczajając je do tego typu sytuacji, z drugiej natomiast — tak tworzyć sytuacje, by dawać dzieciom możliwość realnego przeżycia sukcesu, wyperając w ten sposób ich negatywną opinię o własnym funkcjonowaniu — przeświadczenie o niemożności sprostania standardom społecznym (Harwas-Napierala 1979, s. 108). Przeciwdziałając nieśmiałości u dzieci powinni nie tylko dorodzi (rodzice, wychowawcy), ale również same dzieci; bez ich współpracy i chęci wydobycia się z obciążającej je własności nie można myśleć o pozytywnych rezultatach. Zahamowanie zwykłych reakcji dziecka w sytuacjach, kiedy staje się ono centralnym punktem zainteresowania ze strony innych ludzi (równieśników, nauczyciela), jest najbardziej charakterystyczną formą przejawiania się nieśmiałości. Nieśmiałość utrudnia dziecku kontakty społeczne, powoduje często unikanie ludzi, działa hamująco na „wykorzystanie” posiadanych zasobów intelektualnych i w efekcie prowadzi do powstania negatywnego obrazu własnej osoby.

Jedną z form pomocy tym dzieciom są grupy socjoterapeutyczne, w których pod wpływem zdobywanych doświadczeń społecznych powinny nastąpić w zachowaniach dziecka określone zmiany. Zmiany te mogą umożliwić dzieciom efektywniejszą realizację ich celów życiowych (Strzemieczny 1988, s. 11).

Jak wiadomo, pierwszym etapem oddziaływania socjoterapeutycznego jest diagnoza zaburzeń zachowania dziecka.

Drugim etapem postępowania socjoterapeutycznego jest programowanie zajęć. Zajęcia polegają na tworzeniu sytuacji uczących, które jednocześnie

pełnią funkcję korygującą w stosunku do zachowań dziecka nieśmiałego. Chodzi więc w nich o taką organizację doświadczeń dziecka, aby pozwoliły one na zaspokojenie potrzeb emocjonalnych i aby wprowadzały nowe formy zachowania się oraz nowe czynności poznawcze.

Na scenariusz zajęć z dzieckiem nieśmiałym podczas 10 spotkań 90- oraz 120-minutowych składały się ustrukturalizowane sytuacje, przybierające postać gier, zabaw, inscenizacji. W zajęciach odbywających się raz w tygodniu na terenie szkoły uczestniczyło 8 dzieci: 3 chłopców i 5 dziewczynek z klasy I-III. Dzieci zostały wytypowane przez swoich nauczycieli-wychowawców w porozumieniu z pedagogiem szkolnym. Ze wszystkimi dziećmi przeprowadziłam rozmowę zachęcającą do udziału w zajęciach, ponadto kontaktowałam się z rodzicami tych uczniów informując ich o celach i treści zajęć socjoterapeutycznych.

Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych

ZAJĘCIA I. TWORZYMY GRUPĘ

Cele:

- wzajemne poznanie się dzieci,
- tworzenie sytuacji sprzyjających wyrażaniu własnych uczuć, przewyższe-
nie nieśmiałości,
- rozwijanie umiejętności komunikowania się,
- integracja grupy,
- zapewnienie uczestnikom w zajęciach poczucia bezpieczeństwa i akcep-
tacji.

Przebieg zajęć

- co będziemy robić na zajęciach (bawić się, rozmawiać, poznawać się),
- czego nie będziemy robić (oceniać, stawiać stopni, krytykować),
- wyjaśnianie, co to jest krąg i kiedy go tworzymy,
- zawarcie kontraktu. Będziemy spotykać się: ustalenie dnia spotkania, godziny i czasu trwania zajęć, miejsca spotkań.
- grupa zamknięta — wyjaśnienie.

Prezentacja i autoprezentacja

- osoba prowadząca podaje swoje imię, informując, że dzieci będą się zwracać do niej „proszę pani”,
 - nauczyciel przedstawia dzieci, wykorzystując informacje wcześniejszej zebrane.
1. **Zabawa „Wykrzykiwanie imion”** (por. s. 36, 2).
 2. **Zabawa „Imię i nastrój”**. Dzieci mówią swoje imiona w nastroju ra-
dosnym, potem smutnym. Wszyscy powtarzają.
 3. **Zabawa „Stonoga — hej!”**. Dzieci tworzą pociąg i idą śpiewając:
*Idzie sobie stonoga, stonoga, stonoga,
Idzie sobie stonoga, stonoga — hej!*

Na słowa „Stonoga — hej!” zatrzymują się. Pierwsze dziecko odstawia nogę, mówi „pierwsza noga” i dodaje swoje imię; „druga noga...” Ostatnie dziecko mówi „odwłok” i biegnie na początek pociągu.

4. **Zabawa — „Imiona i piłka”**. Dzieci, siedząc w kręgu, przekazują piłkę. Każdy, kto ją złapie, mówi swoje imię i imię osoby, od której ją dostał. Mam na imię ... dostalam piłkę od...

5. **Rysunkowa autoprezentacja** (patrz s. 36, 5).

6. **Sporządzenie „albumu spotkań”** (patrz j.w.).

7. **Zakończenie zajęć**. Nauka piosenki grupowej zaproponowanej przez nauczyciela lub przez dzieci. Nauka piosenki grupowej pt. „Jesteśmy...”

Nauczyciel

Dzieci

Jestem muzykantem *Jesteśmy muzykanci*
przychodzę z daleka *przychodzimy z daleka*

Ja potrafię grać *my potrafimy grać*

na pianinie ...

a pianino ...

a skrzypce ...

na fujarce ...

Pożegnanie. Zabawa „Zzum”. Wszyscy stoją w kręgu. Pierwsza osoba wraz z ruchem głowy przesyła dźwięk „zzum”. Osoba następna odpowied-
nim ruchem głowy przesyła ten dźwięk dalej. W ten sposób kończymy każde
zajęcia.

ZAJĘCIA II. POZNAJMY SIĘ

Cele:

- ukazywanie pozytywnych cech osobowości,
- stworzenie dzieciom doświadczeń korygujących zaburzenia związane
z funkcjonowaniem społecznym,
- dostarczenie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, otwartości i szczerości,
- przyjazne współdziałanie w grupie.

Przebieg zajęć

1. **Rozpoczęcie zajęć:**
 - śpiew piosenki grupowej,
 - witanie się przez podanie ręki.
2. **Zabawa „Dotyk”**. Siedząc w kręgu dzieci ustawiają się jedno za dru-
gim i przekazują sobie wzajemny dotyk na plecach zgodnie z podanym ha-
stem. „Idą konie, potem stonie, potem panie na wysokich szpileczkach z gry-
zącymi piaskami, plynie rzeka, pada deszcz, potem dreszczyk”. Po zabawie
rozmowa, który dotyk był przyjemny, miły, a który niemiły.
3. **Zabawa „Siad grupowy”**. Uczestnicy stoją w kole, jeden za drugim,
i stopy powinny być razem. Na dany znak wszyscy powoli siadają opierając
się o kolana osoby z tyłu. Wszyscy wstają i siadają w tym samym czasie.
Powtarzamy naukę siadu grupowego ze zmianą kierunku koła.

4. **Zabawa „Grupki”**. Uczestnicy zabawy rozchodzą się po sali. Kiedy na dany znak prowadzący mówi „dwa”, „trzy” itd., dzieci tworzą grupy składające się z wymienionej przez prowadzącego liczby. Dzieci, którym nie udało się dołączyć do żadnej z grup, nie odpadają z gry, bawią się dalej.

5. **Zabawa „Punkty dotyku”**. Dzieci dobierają się parami. Prowadzący wymienia punkty dotyku (głowa, dłoń, łokieć, kolana, stopy). Na polecenie prowadzącego pary dotykają się dłońmi, łokciami, kolanami. Każda para wybiera dotyk najbardziej przyjemny dla siebie i powtarza go.

6. **Zabawa „Magiczny bęben”**. Prowadzący mówi: Oto magiczny bęben. Możecie poruszać się tylko wtedy, kiedy on bije. Kiedy zamilknie, wszyscy zastygają w swoich pozach. Teraz magiczny bęben ma jeszcze większą moc. Wszyscy muszą wykonywać jego rozkazy. Nauczyciel uderza w bęben w różnicowanym rytmie i podaje polecenia:

- bądź miłym kotkiem,
- złym psem,
- wypłoszonym zajęcem,
- zmęczonym słoniem,
- wesołą małpką,
- sennym misiem.

7. **Wykonanie kompozycji plastycznej — „Mój świat”**. Na środku kartki uczestnicy nakleją swoje zdjecie. Następnie z kolorowych czasopism wycinają ulubione przedmioty, kolory, potrawy, zajęcia, zwierzęta, a także fotografie pokazujące czynności i to wszystko przykleją do kartonu tworząc kompozycję plastyczną.

R u n d k a. Każdy przedstawia swoją pracę i mówi, co mu się w niej najbardziej podoba.

8. **Cwiczenia relaksacyjne**. Instrukcja. Nauczyciel mówi: ponieważ jesteśmy sennymi misiami, kładziemy się wygodnie na podłodze, naznak, zamykamy oczy, rozluźniamy wszystkie mięśnie. Oddychamy równo, lekko, swobodnie. Rozluźniamy mięśnie prawej ręki, lewej ręki. Oddychamy równo, lekko, spokojnie! Czujemy się spokojni, odprężeni. Otwieramy oczy, poruszamy rękoma, unosimy nogi, siadamy.

9. **Zakończenie zajęć.**

- Co wam się na zajęciach najbardziej podobało?
- Zabawa „Zzum”.

ZAJĘCIA III. MOI NAJBLIŻSI

Cele:

- uświadomienie dzieciom, jakie osoby są im bliskie, na kogo mogą liczyć,
- tworzenie klimatu bezpieczeństwa i zaufania,
- ustalenie reguł, zasad uczestnictwa w grupie,
- budowanie więzi z grupą,
- ukazywanie pozytywnych cech osobowości.

1. **Powitanie**. Wspólny śpiew piosenki grupowej „Jesteśmy”. Powitanie przez podanie dłoni.

2. **Zabawa „Zapraszamy”**. Dziecko wypowiadając słowa „Moje prawe miejsce jest puste” zaprasza na to miejsce kolegę lub koleżankę.

3. **Zabawa „Iskierka”** (element wyciszenia). Przekazywanie kolejno w kole uścisku dłoni ze zmianą kierunków.

4. **Normy**. Przekazanie przez prowadzącego podstawowych norm i zasad związanych z uczestnictwem w zajęciach:

- nie mówimy jednocześnie,
- słuchamy i nie przeszkadzamy, gdy inni mówią,
- do niczego nikogo nie zmuszamy,
- jeśli ktoś chce zachować coś w tajemnicy, spełniamy jego prośbę.

5. **Rysunek — „Mojej rodziny”**. Na dużych kartkach uczniowie rysują koło, które podpisują swoim imieniem. Wokół koła rysują osoby, które kochają i lubią, w postaci kół, które należy podpisać. W zależności od tego, jak bardzo te osoby lubią czy kochają, rysują mniejsze lub większe koła. Po wykonaniu rysunków omówienie prac z uwzględnieniem „kto jest dla mnie ważny”, „kogo kocham i lubię”.

6. **Utworzenie książki — „Nasi najbliżsi”**. Z narysowanych prac tworzymy wspólną książkę.

7. **Zabawa — „Siedzimy — stoimy”**. Zabawa polega na tym, że prowadzący poleca dzieciom patrzeć na niego, słuchać uważnie, co mówi, i wykonywać jego polecenia. Prowadzący mówi: siedzimy, a jednocześnie sam stoi, mówi nos — pokazuje oko itp.

8. **Rozmowa w kręgu dotycząca rodziny.**

- Co to jest rodzina?
- Co to znaczy, że jesteś osobą stanowiącą rodzinę?
- Co razem robią członkowie rodziny?
- Za co się kochają poszczególne osoby w rodzinie?

9. **Prezentowanie scenek „To co lubię robić z rodzicami”**. Uczniowie przedstawiają według własnych pomysłów scenki z życia rodziny. To, co najbardziej lubią robić z mamą, z tatą, ulubione zajęcia. Pozostałe dzieci odgrywają i na zakończenie nagradzają ucznia—aktora oklaskami.

10. **Podsumowanie zajęć.**

- W jakim nastroju kończąc zajęcia.
- Co mi się podobało w zajęciach.
- Zabawa „Zzum”.

ZAJĘCIA IV. POZNAJEMY I NAZYWAMY UCZUCIA

Cele:

- uświadomienie dzieciom, co to są uczucia,
- zapoznanie z różnymi rodzajami uczuć. Uczenie rozpoznawania i nazywania uczuć oraz ujawnianie ich w różnych przeżywanych sytuacjach.

- dostarczenie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, otwartości i szczerości.
- Przebieg zajęć.** Rozpoczęcie zajęć piosenką grupową — „Jesteśmy”.
- 1. **Zabawa** — „**Wszystkie dzieci, które...**”. Osoba prowadząca zadaje dzieciom pytania dotyczące różnych uczuć i stanów emocjonalnych rozpoczynające się słowami: „Niech wstaną wszystkie dzieci, które...
 - ...lubią chodzić do szkoły,
 - ...nie lubią robić zakupów,
 - ...złoszczą się, ktoś je bije,
 - ...wstydy się powiedziec Pani, że chcą wyjść zrobić siusiu”, (dzieci wymyślają kolejne zdania).
- 2. **Oglądanie kolorowych ilustracji z gazet** obrazujących uczucia, np.: szczęście, radość, smutek, zdziwienie, gniew, wstyd, nudę (patrz s. 38, 2).
- 3. **Zabawa** „**Jakie to uczucie**” (patrz s. 38, 3).
- 4. **Zabawa** „**Przedstaw się**”. Uczniowie wypowiadają swoje imię w nastroju radosnym i smutnym. Wszyscy powtarzają.
- 5. **Zabawa z piosenką.** Dzieci stoją w kole i śpiewają:

Tyś wesoły i to wiesz, klasnij też 2x
Tyś wesoły i to wiesz, klasnij też 2x
- 6. **Zamiast „klasnij” śpiewamy: „tupnij, krzyknij”.**
- 7. **Ilustrowanie na kartkach swoich uczuć.** Dzieci rysują na kartkach — kołach twarz wyrażającą uczucia, jakie obecnie przeżywają.
- R u n d k a . Każdy przedstawia swój rysunek i mówi: „Teraz jestem ...”
- 8. **Zakończenie zajęć.** Zabawa „Zum”.

ZAJĘCIA V. CZEGO SIĘ WSTYDZIMY

Cele:

- uświadomienie dzieciom, jak można radzić sobie ze wstydem oraz tego, w jaki sposób przeżywanie wstydu i zażenowania utrudnia życie,
- dostarczenie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, otwartości i szczerości.
- Przebieg zajęć.** Rozpoczęcie zajęć piosenką grupową — „Jesteśmy”.
- 1. **Zabawa** — „**Słowny bokser**” (patrz s. 37, 5).
- 2. **Scenka.** Prowadzący odgrywa scenkę, w której potyka się, prawie upada i próbuje udawać, że nic się nie stało. Mówi dzieciom, że dorosli także często przeżywają wstyd, np. gdy wyleją herbatę na przyjęciu. Nauczyciel mówi, jak bardzo wstyd utrudnia życie i ile rzeczy byśmy zrobili, gdybyśmy się siebie nie wstydzili.
- 3. **Zabawa** „**Wszyscy, którzy...**”. Niech wstaną dzieci, które wstydzą się, gdy
 - przewrócą się lub potkną przy kolegach i koleżankach,
 - puszcza bąka w klasie,
 - rodzice zwracają im uwagę przy kolegach,
 - nie potrafią wykonać w czasie lekcji zadania,
 - płaczą w szkole przy innych dzieciach,
 - mają powiedzieć koledze (koleżance) podobasz mi się.

- 4. **Zabawa** „**Wrzuc wstyd do kapelusza**”. Uczniowie piszą na kartkach, czego i kogo się wstydzą. Następnie wrzucają kartki do kapelusza. Każdy wyciąga kartkę i czyta na głos to, co jest napisane.
- 5. **Rundka.** Co można z tym wstydem zrobić i jak sobie poradzić.
- 6. **Rewia mody.** Uczniowie prezentują się po kolei — jak w czasie rewii mody, dowolnie przebranie. Każde dziecko jest nagradzane okłaskami.
- 7. **Zakończenie zajęć.** Powiedz sobie jakiś komplement. Zabawa „Zum”.

ZAJĘCIA VI. WYWIADY

Cele:

- podniesienie poczucia własnej wartości,
- zainteresowanie dzieci sobą nawzajem,
- wdrożenie do wypowiedzenia się na temat własnych uczuć, przeżycie — nieśmiałości,
- rozwijanie umiejętności komunikowania się.
- 1. **Rozpoczęcie zajęć zgodnie przyjętym rytuałem.** Śpiew piosenki grupowej.
- 2. **Zabawa** „**Walka łańcuchów**”. Dwa rzędy spleatają się rękoma. Na sygnał każdy rząd stara się przeciągnąć drugi na swoją stronę.
- 3. **Zabawa** „**Najlepszy detektyw**”. Jedna osoba wychodzi za drzwi. Prowadzący zadaje dzieciom pytanie dotyczące tej osoby (oczy, włosy, ubranie). Po powrocie tej osoby wszyscy mogą się przekonać, czy są sprostregawczy.
- 4. **Zabawa** „**Dotyk**”. Dzieci dobierają się parami, zamykają oczy, przez dółki poznają ręce kolegi. Następnie próbują rozpoznać się wśród całej grupy.
- R u n d k a . Jak się czułem w czasie tej zabawy?
- 5. **Wykonanie rysunku** — „**Gdy byłem mały**”. Dzieci wykonują pracę uwzględniającą zapamiętane wydarzenia z dzieciństwa.
- 6. **Zabawa** — „**Konferencja prasowa**”. Dziecko udziela wywiadu grupie.
- Rozmowę zaczynamy od omówienia rysunku. Następnie pytamy np.:
 - Co lubisz robić w sobotę rano?
 - Jaka jest twoja ulubiona potrawa?
 - Kto cię całuje na dobranoc?
 - Czego się boisz?
 - Największe marzenia.
- Wywiad kończy się podpisem — złożeniem autografu na dużej kartce papieru.
- 7. **Zabawa** „**Ha, he, he!**”. Dzieci układają się na podłodze w kręgu, tak żeby opierały głowy na brzuchu poprzedniego dziecka. Pierwsze dziecko rozpoczyna imitację śmiechu „he, ha!”. Następne dziecko, które trzymało głowę na brzuchu poprzedniego, kontynuuje. W ten sposób śmiech krąży po sali.
- 8. **Zakończenie zajęć.**
 - R u n d k a . „Dzisiaj na zajęciach najbardziej mi się podobało, gdy...”. Piosenka. Zabawa „Zum”.

ZAJĘCIA VII. SA SYTUACJE, W KTÓRYCH CZUJĘ SIĘ WAŻNY

Cele:

- wyciszenie przykrych stanów emocjonalnych,
 - uzewnętrznienie uczuć oraz odczuć poprzez wypowiedź słowną i plastyczną,
 - podnoszenie poczucia własnej wartości poprzez doświadczanie sukcesu w nowych sytuacjach,
 - nawiązywanie kontaktów społecznych,
 - ukazywanie pozytywnych cech osobowości.
1. **Powitanie.** Śpiew piosenki grupowej „Jesteśmy...”. Powitanie poprzez podanie ręki oraz wymiany paru słów na dowolny temat.
 2. **Zabawa „Złosiwe chochliki?”** (patrz s. 37, 6).
 3. **Zabawa „Iskierka?”** (element wyciszenia). Uścisk dłoni przekazywany kolejno w kole.
 4. **Zabawa „Mało nas?”** (element integrujący grupę). W kole wraz z prowadzącym dzieci chodzą i śpiewają „mało nas do pieczenia, tylko tu (np. imię dziecka) potrzeba” — imię podaje to dziecko, które ostatnie weszło do środka koła.

5. **Zabawa „Twarzą w twarz”.** Dzieci dobierają się parami i siadają na podłodze twarzami do siebie. Nauczyciel prosi, aby zamknęły oczy i przywitały się ze sobą szukając po omacku swoich dłoni. Prowadzący prosi dzieci, żeby pomyślały o czymś nieprzyjemnym, a następnie przyjemnym. Łagodnym, cichym głosem nauczyciel wymienia sytuacje nieprzyjemne, a potem przyjemne. Następnie prowadzący prosi o wypowiedzi na temat:

- w jakich sytuacjach czujesz się przyjemnie,
 - w jakich sytuacjach czujesz się nieprzyjemnie, co wtedy czujesz,
 - jaką masz minę w tych sytuacjach.
- Dzieci wyciągają przed siebie prawą rękę, którą trzymają w odległości ok. 2 cm od ręki kolegi z pary, zamykają oczy i próbują przekazać sobie przez rękę miłą wiadomość.

6. **Zabawa „Lustra”.** Dzieci naśladują ruchy rąk kolegi z pary (według inwencji poszczególnie części ciała).

7. **Opowiadanie nauczyciela.** Opowiadanie prowadzącego na temat sytuacji, w której czuł się ważny (nauczyciel opowiada o urodzinach z podkreśleniem nastroju składanych życzeń, prezentów). Swobodne wypowiedzi dzieci na temat:

- co to znaczy czuć się ważnym?
 - jakie to są sytuacje?
 - kiedy czuję się ważny?
 - czy bycie ważnym jest przyjemne?
- (uznysłowienie dzieciom, że musi to być „zdrowa ważność”, taka, która nie sprawia nikomu przykrości, należy również rozróżnić „bycie ważnym” od ważnictwa, ważniaka).

8. **Zabawa ze śpiewem „Pingwin”.** Dzieci śpiewają i wykonują czynności zgodnie ze słowami piosenki:

*Jak przyjemnie
jak wesoło
w pingwina bawić się
Raz noga lewa, raz noga prawa
do przodu, do tyłu i raz, dwa trzy.*

9. **Wypowiedzi dzieci na temat zajęć w domu, w czasie których czują**

się ważne:

- zajęcia, które lubią najbardziej,
- podczas jakich czynności czują się ważne.

10. **Uzupelnianie zdań:**

„Kiedy jestem ważny, to ...”

„Czułem się ważny, gdy ...”

11. **Praca plastyczna,** dowolna technika na temat „czułem się ważny, gdy ...”

12. **Zakończenie zajęć.** Wystawa prac. Co wam się na zajęciach najbardziej podobało?

ZAJĘCIA VIII. WZMACNIAMY POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI

Cele:

- wzmocnienie poczucia własnej wartości,
- rozbudzenie gotowości do swobodnego wypowiedziania się,
- rozwijanie wyobraźni,
- rozwijanie ekspresji ciała,
- ćwiczenia możliwości dotykowych,
- pokonywanie lęku przed wystąpieniem publicznym,
- poznanie mocnych stron poszczególnych osób.

1. **Rytualne powitanie.**

2. **Zabawa „Dwa rzędy”.** Ustawiamy się w dwa rzędy, twarzami do siebie. Wyobrażamy sobie, że spotykamy znajomych; podchodzimy do siebie, witamy i zaniemamy się miejscami:

- jesteśmy uczniami i witamy się z nauczycielem,
- spotykamy swojego najbliższego przyjaciela,
- spotykamy mamę, z którą od tygodnia się nie widzieliśmy.

Czy ćwiczenie to sprawiło wam przyjemność, czy też może było wam przykre? Co sprawiło ci największą trudność?

3. **Zabawa „Jestem gwiazdą”.** Ustawiamy się w szpaler. Oto idzie osoba bardzo znana, uwielbiana przez wszystkich, słowem — „gwiazda”. Każdy z was będzie przez chwilę taką gwiazdą. Zaczniemy od osoby stojącej na końcu. Będzie musiała przejść przez środek szpaleru i zająć miejsce na początku. A my wszyscy witamy gwiazdę!

R u n d k a . „Kiedy muszę wyjść na środek klasy, czuję się ...”

4. **Ćwiczenie ruchowe z elementami pantomimy.** Poruszamy się swobodnie po sali, wykonując ruchy zgodne z moimi poleceniami:
- idziemy skacząc po kamieniach,
 - idziemy dźwigając na plecach worek z ziemniakami,
 - idziemy tak jak słonie,
 - idziemy tak jak roboty.

5. **Ćwiczenie „Wyobrażenia”.** Dobierzcie się w pary. Osoba A mówi do B: „Wyobrażam sobie, że jesteś ..., lubisz... interesujesz się ...”
Następnie zamieńcie się parami. Po zakończeniu ćwiczenia siadamy w kręgu i postaramy się dokończyć zdania w rundce:

Jestem ...

Lubię ...

Interesuję się ...

Czy kolega zna cię dobrze? Co okazało się prawdą, a co nie?

6. **Ćwiczenie „Lubię cię, jak?”.** Rysujemy dwa koła współśrodkowe. Jedno małe drugie większe. W środku małego staje jeden z uczestników grupy. Pozostali ustawiają się na obwódzie koła dużego, twarzą w stronę osoby stojącej w środku. Na sygnał prowadzącego idziemy w kierunku środka. Jeśli bardzo lubimy osobę stojącą w środku, idziemy aż do obwodu małego koła. Jeśli mniej — стоимy. Jeśli nie jesteśmy zdecydowani, pokonujemy połowę drogi. Ćwiczenie powtarzamy do momentu, aż każdy znajdzie się w środku.

7. **Zabawa — „Najbardziej lubię osobę, która ...”.** Dziecko siedzące w kręgu opisuje: „Osoba, którą lubię najbardziej, jest wśród nas i ma ...” (np. jasne włosy, uśmiechniętą buzię).

Kto to jest?

Po zabawie dzieci opisują towarzyszące im uczucia, gdy je opisywano bądź gdy były opisywane.

8. **Podsumowanie zajęć.** „Dzisiaj na zajęciach najbardziej mi się podobało, jak ...” Zabawa „Zzum”.

ZAJĘCIA IX. MOJE SUKCESY

Cele:

- uczenie się dostrzegania i akceptowania swoich sukcesów,
- odreagowanie aktualnych napięć,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie w oparciu o zebrane informacje od członków grupy,
- tworzenie sytuacji sprzyjających wyrażaniu własnych uczuć, przezwyciężanie nieśmiałości.

1. **Rozpoczęcie zajęć zgodnie z przyjętym rytuałem.** Śpiew piosenki grupowej.

R u n d k a. Co mi się udało w tym tygodniu?

2. **Zabawa „Dodaj swój ruch”.** Grupa siedzi w kręgu. Osoba zaczynająca wstaje i wykonuje prosty ruch. Następna osoba w kręgu wstaje, powtarza ruch

i dodaje swój. Gra odbywa się bez słów. (Jeśli ktoś ominię ruch lub odezwie się, odpada z gry.)

3. **Rysunek — „Moja ręka”.** Uczniowie obrysowują swoją dłoń. Na każdym palcu piszą, co potrafią robić najlepiej (w jakiej dziedzinie odnoszą sukcesy). Uczniowie następnie proszą wybrane osoby, aby na „obrysowanej dłoni” napisały, co lubią w ich zachowaniu. Omówienie rysunków i zapisów na dłoni „Najlepiej umiem ...”, „Odnoszę sukces w ...”, „Innym w moim zachowaniu podoba się ...”.

4. **Wspólna praca plastyczna — „Ręka sukcesu”.** Naklejanie na karton wszystkich wyciętych z papieru dłoni uczniów i umieszczenie wspólnej pracy w gazecie szkolnej.

5. **Zabawa w teatr.** Wybrane dziecko losuje kartkę z nazwami lub czynnościami i przedstawia daną czynność za pomocą ruchu, gestów i mimiki. Pozostałe dzieci-widzowie oglądają scenkę i na zakończenie nagradzają aktora oklaskami. Odgadują, kim był lub co robił aktor (przykłady kartek: czytam gazetę, kładę się spać, malarz, piosenkarz).

6. **Zabawa „Niezwytłke ludziki”.** Nauczyciel albo dziecko jest reżyserem, dzieci — aktorami. Reżyser podaje role do zagrania, np.:

— jesteś małą piłeczką,

— drzewem na silnym wietrze,

— żabą,

— robotem.

Po zabawie nauczyciel zadaje pytania: Która rola była najprzyjemniejsza do zagrania? Która była nieprzyjemna?

7. **Zakończenie zajęć.** Co mi się podobało na zajęciach. W jakim nastroju kończę zajęcia?

Zabawa „Zzum”.

ZAJĘCIA X. JESTEM NIEPOWTARZALNY

Cele:

- uświadomienie dziecku jego wyjątkowości i niepowtarzalności,
- tworzenie klimatu zaufania, poczucia bezpieczeństwa,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie, w oparciu o zebrane informacje od członków grupy,
- budowanie więzi z grupą, integracja grupy,
- odreagowanie napięć.

Przebieg zajęć.

1. **Powitanie.** Śpiew piosenki grupowej „Jesteśmy ...”. Wzajemne przekazywanie sobie iskielki „uścisku” dłoni.

2. **Zabawa „Jest mi wesoło, jest mi smutno”.** Sala jest podzielona na dwie części, jedna część sali oznaczona jest emblematem uśmiechniętej buzi, druga smutnej. Dzieci zgrupowane są na środku sali. Nauczyciel podaje hasło, np.: „Gdy pada deszcz, jest mi ...” Dzieci przechodzą na wybraną stronę

ne sali, która określa ich stan emocjonalny. Bębnek oznacza, że należy wrócić na środek sali.

2. **Zabawa „Najbardziej lubię osobę, która”.** Dziecko siedzące w kręgu opisuje: „Osoba, którą lubię najbardziej, jest wśród nas i ma ...” (np. jasne włosy, uśmiechniętą buzię). Kto to jest? Uczniowie odgadują, kto jest tą osobą. Po zabawie — dzieci wymieniają towarzyszące im uczucia, kiedy były opisywane lub opisywały dane dziecko.

3. **Zabawa „Kontakt z ciałem”.** Dzieci dobierają się parami i wymiennie czynią usługi (np. jestem twoim fizyjerem, twoim szewcem, lekarzem, masażystą). Po zabawie dzieci opisują, który dotyk był dla nich przyjemny.

4. **Zabawa „Salonowy berdek”.** Każde dziecko jest berkiem. Biegając po sali starają się dotknąć kolegi. Unikamy dotyku. Można liczyć, ile razy udało się dotknąć kolegi. Po zabawie — nagroda w postaci okłasków dla najlepszego berka.

5. **Zabawa „Kto to jest?”.** Dzieci zamykają oczy. Dotknięty przez nauczyciela uczeń wymienia swoje imię, a pozostali nazwisko i klasę. Po zabawie rozmowa w kręgu. „Po czym poznawaliście koleżanki i kolegów?” „Każdy jest wyjątkowy i niepowtarzalny”. Oglądanie przez lupę linii papilarnych, świadczących o wyjątkowości i niepowtarzalności każdego człowieka.

6. **Wspólny „Odeisk palców”.** Na przygotowanych kartkach uczniowie odcisną swoje palce w ten sposób, by utworzyły zapis imienia. Po wykonanej pracy: oglądanie prac. Rozmowa, czym się różniły, co mamy wspólne.

7. **Śpiew „Jestem jedyny”.** Jestem jedyny ... jestem niepowtarzalny ... jestem wyjątkowy...

8. **Zabawa „Uroczystość”.** Uczestnicy krząta swobodnie po sali, na sygnał osoby prowadzącej zatrzymują się przed najbliższym partnerem, prowadzący (np. nauczyciel) podaje początek zdania, a osoby spotykające się w parach kończą je. Np. „Widziałem cię wczoraj w telewizji, zachwyliłem się twoim ...”. „Podoba mi się dzisiaj twój ...”. „Chciałem ci powiedzieć, że ...”.

9. **Podsumowanie zajęć.** Dokończenie zdań „Dzisiaj najbardziej podobabo mi się na zajęciach ...”. Które zajęcia ci się najbardziej podobają i dlaczego? Mam nadzieję, że wszystkie te zajęcia pomogły wam uwierzyć we własne możliwości, zdolności. Uświadomiły wam waszą niepowtarzalność i ważność. Zabawy: „Iskierka”, „Zzum”.

Uwagi o przebiegu realizacji scenariusza

Zajęcia socjoterapeutyczne są otwartą formą pracy z dziećmi, co daje prowadzącym i uczestnikom duże pole do realizacji własnych pomysłów i mogą od prowadzącego gotowości do twórczego myślenia i działania. Podstawowym celem pracy z grupą była poprawa społecznego i emocjonalnego funkcjonowania dzieci nieśmiałych, zmniejszenie napięć i niepokojów

związanych z kształtowaniem się obrazu własnej osoby oraz rozwijanie umiejętności komunikowania się.

Nauczenie dziecka pozytywnego patrzenia na siebie, na swoje życie i otoczenie, wzbudzenie chęci poszukiwania nowych, coraz bardziej satysfakcjonujących kierunków własnego rozwoju, czyli otwarcie dziecka na własny świat, na siebie i innych ludzi to cel, który realizowałam w toku dziesięciu spotkań socjoterapeutycznych.

Scenariusz spotkań dawał mi dużą elastyczność działań wychowawczych, gdyż w zależności od potrzeb dzieci, ich zainteresowań, możliwości i poziomu aktywności własnej modelowałam zaplanowane zajęcia, dostosowując je do „potrzeb chwili”, realizując założenia pracy „tu i teraz”. Każde dziecko miało możliwość opowiedzenia o swoich przeżyciach, doznaniach i uczuciach w trakcie omawiania zabaw. Dbałam o dobrowolny udział dzieci w zabawach i nie zmuszałam do opisywania swoich stanów emocjonalnych, lecz starałam się przez tworzenie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa obniżyć u dzieci poziom lęku i niepokoju i w ten sposób zachęcać je do aktywnego udziału w zajęciach.

Podczas realizowania programu spotkań wprowadzałam różne metody, dostosowując je do tematu, umiejętności i aktywności dzieci. W ten sposób odchodziłam od tradycyjnych form prowadzenia zajęć w ławkach (do których dzieci były przyzwyczajone), sprzyjających bierności uczniów.

Większość zabaw przebiegała w kręgu, co dawało szansę wszystkim uczestnikom do kontaktu wzrokowego, emocjonalnego i obserwacji innych dzieci. Krąg umożliwiał słuchanie i wypowiedzanie się po kolei, a także wstrzymanie się od mówienia, kiedy przypadła kolej na inne dziecko, bez komentowania tego. Spotkania w kręgu umożliwiły wytworzenie się wspólnoty grupowej, a także dały dzieciom możliwość bycia zauważonym przez prowadzącego i innych uczestników.

Muzyka i sztuka w różnych jej formach wzbogaca osobowość każdego człowieka, kształtuje wyobrażenia oraz pozwala na indywidualną jej interpretację poprzez słowo, rysunek i śpiew. Na początkowych zajęciach dzieci bawiły się prezentowanymi, omawianymi i porównywanymi swoich prac. Pozytywne obawy od prowadzącego i innych dzieci oraz wsparcie i zachęta zmniejszały napięcie przed porażką i nieporadzeniem sobie z wykonywaną pracą. Odręgowanie przed psychicznych dodawało wiary we własne zdolności, możliwości oraz ułatwiało przeżycie prawdziwego sukcesu. Poprzez muzykę i piosenki dzieci wyrażały swoje myśli i uczucia. Piosenka grupowa „Jesteśmy...”, rozporozynająca każde zajęcia, stanowiła element zwiększający integrację grupy oraz świadczyła o jej niepowtarzalności i odrębności. Najwięcej radości sprawiały dzieciom zabawy ze śpiewem — połączenie elementów ruchu i słowa wyzwalalo u dzieci otwartość, przezwycięzało nieśmiałość i rozwijało umiejętności komunikowania się. Dzieci lubiły powtarzać zabawy ze śpiewem po kilka razy na danych zajęciach.

Uzupełnianie zdań — kolejna metoda mojej pracy z grupą pozwalała dostrzeć podobieństwa i różnice w wypowiedziach dzieci, ich aktualny stan emocjonalny oraz więź z grupą. W czasie prowadzenia zajęć zauważyłam, że w początkowych spotkaniach dzieci wypowiadały się zdaniami prostymi, często tylko pojedynczymi słowami, jednak w miarę rozwoju wydarzeń chętniej zabierały głos i wypowiedzi były już kilkuzdaniowe. Mówiły jednak tylko te dzieci, które chciały.

Skutecznym środkiem terapeutycznym moich zajęć była zabawa. Dzieci bardzo lubiły poznawać nowe zabawy, a także powtarzać te, które im najbardziej się podobały. Z rozmów wynikało, że wykorzystują te zabawy na podwórku, w szkole. Dbałam o to, aby na zajęciach nie było momentów ciszy. Dlatego też zmieniałam, dodawałam nowe zabawy do zajęć, a także je urozmaicałam dostosowując do potrzeb grupy. Wprowadzanie elementów zabawowych było bardzo chętnie przyjmowane przez dzieci, natomiast przełamanie niechęci dzieci do udziału w „nowych sytuacjach” było trudne (takich jak np. odgrywanie scenek, pantomima). Dzieci niechętnie wchodziły w nowe sytuacje, które postrzegały jako mało bezpieczne, lepiej czuły się w sytuacjach znanych, w których mogły korzystać ze znanych wzorców zachowań. Każda nowa sytuacja kojarzyła się dziecku ze stresem, który ograniczał jego funkcjonowanie. Po przełamaniu niechęci, obaw, niepokojów, dzieci podczas na kolejnych zajęć stawały się bardziej otwarte na nowe wzory zachowań i nowe relacje z rówieśnikami. Z wielką radością czekały na każde kolejne spotkanie z grupą, z którą żyły się i zintegrowały.

Bawiąc się, rysując, przedstawiając pantomimę, śpiewając uczniowie „wyrzucali” z siebie dręczące konflikty, niepokoje, lęki i nieśmiałość. Przez obserwację na zajęciach siebie, innych dzieci i nauczyciela uczniowie próbowali znaleźć „sposób” na zrozumienie samego siebie.

Starałam się ukazywać dzieciom ich pozytywne strony, udzielałam pochwał za wykonanie zadań i poleceń, w ten sposób umożliwiałam im przeżywanie sukcesu i to wpływało na zmianę obrazu samego siebie, który u dzieci nieśmiałych nie jest rzeczywistym odbiciem ich możliwości. Podnoszenie poczucia własnej wartości powodowało wzrost samodzielności i wytrwałości dziecka w działaniu na rzecz grupy i klasy szkolnej. Podstawowa wiedza o uczuciach pozwoliła dzieciom lepiej zrozumieć zachowanie swoje i innych oraz ułatwiła lepsze komunikowanie się.

Podsumowanie

Przekraczając próg szkoły dzieci wchodziły w kontakt z nowymi dla siebie osobami — dorosłymi i dziećmi. Słyczą się też z różnorodnymi sytuacjami szkolnymi. Nie dla wszystkich uczniów pierwsze doświadczenia szkolne są pozytywne, mogą stać się one źródłem poważnych trudności, prowadzących na-

wet do zaburzeń nerwicowych. Nagromadzenie się tych sytuacji wywołuje stan zwiększonego napięcia psychicznego, lęki, niepokoje, izolację, nieśmiałość.

Proces socjoterapeutyczny może przerwać mechanizm zaburzeń, a grupa terapeutyczna może stać się miejscem, gdzie celowe oddziaływanie stworzą dziecku nieśmiałości okazję do nabycia nowych doświadczeń, umożliwiających lepsze funkcjonowanie w szkole, w rodzinie, w grupie rówieśniczej. Dziecko nieśmiałe musi dokonać oceny i weryfikacji sposobów swoich zachowań oraz sądów na temat rzeczywistości, musi odreagować emocjonalnie. Nie oznacza to jednak, że oddziaływanie socjoterapeutyczne ma mu pomóc w znalezieniu swojego „miejsca” w sztywnych, powszechnie przyjętych kanonach postępowania, raczej ma pomóc dziecku w jego osobowym i niepowtarzalnym rozwoju.

Osobny problem to skuteczność działań. Jak wiadomo, skutki są trudno wymierne, niemniej jednak informacje zbierane przez rodziców, nauczycieli i same dzieci po zajęciach socjoterapeutycznych potwierdzają lepsze funkcjonowanie i samopoczucie dziecka.

Wierzę, że właściwy klimat oraz właściwa postawa nauczyciela-terapeuty jest w stanie wyzwolić w dziecku nieśmiałym wiarę we własne siły i zmienić jego nastawienie do pokonywania trudności, a w przypadku uczniów klas młodszych pomóc w przystosowaniu się do nowego, nie zawsze korzystnego z punktu widzenia możliwości dziecka środowiska szkolnego.

Doświadczenia społeczne zaaranżowane w grupie socjoterapeutycznej pomogły dzieciom nieśmiałym twierzyć w siebie, w swoje możliwości, wzmocniły poczucie wartości i umożliwiły „zaistnienie” na forum klasy. Dążąc do kształtowania bardziej pozytywnej obrazu samego siebie, poczucia własnej wartości, należy stosować takie techniki socjoterapeutyczne i znane sposoby psychicznej samoobrony, które wpłyną na zmniejszenie nieśmiałości w zachowaniu dziecka. Najważniejszą jest praca nad własnym rozwojem, dążenie do wyeliminowania sprzeczności wewnątrz obrazu samego siebie, do akceptacji i wykorzystania tego, co jest pozytywne i sprzyja rozwojowi. Pamiętajcie, że im młodsze dziecko, tym częściej będzie szukać potwierdzenia poczucia własnej wartości nie w efektach własnych działań, ale w opiniach otoczenia.

Przedmiotem naszych marzeń jest szkoła w pełni zdrowa, „uśmiechnięta”, do której dzieci i nauczyciele przechodzą z radością, bez obaw i lęków. Powinno się dążyć do tego, aby szkoła nie kojarzyła się z uciążliwą i nudną pracą, stresem i zagrożeniem, lecz z przygodą, radością, sukcesem, odkrywaniem. Nadzrędnym celem wychowania powinien być harmonijny rozwój emocjonalny i społeczny dziecka, a nie tylko rozwój poznawczy. Lepsze zrozumienie siebie, rozumienie i zaakceptowanie swoich własnych uczuć i uczuć innych ważnych osób, powrót do pozytywnych sądów dziecka nieśmiałego o sobie — wszystko to ułatwia proces socjoterapeutyczny, który jest istotnym elementem wspomagającym pracę wychowawczą nauczyciela. Niezależnie od wieku rozwojowego dziecka.

III. PROGRAMY SOCJOTERAPETYCZNE WOKÓŁ PROBLEMU

Gabriela Sawicka-Kalinowska, Teresa Worońskiej

PROGRAM INTERWENCYJNY DLA KLASY SZKOLNEJ

W przeciwieństwie do wielu grup socjoterapeutycznych stworzonych ze względu na wspólny problem uczestników, program ten jest adresowany do uczniów tworzących grupę formalną, jaką jest klasa szkolna. Grupa ta, powołana do realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, jest grupą ustrukturalizowaną, funkcjonującą od dłuższego czasu. Jej członkowie zajmują określone pozycje, wchodzą w określone role społeczne. Grupa rządzi się już pewnymi zasadami, obowiązują w niej względnie trwałe normy, z jednej strony formalne, ustalone bowiem przez samych członków grupy. Program ten jest więc interwencją w zastany układ grupy, mającą na celu dokonanie określonych zmian. O jakości tych zmian decydują cele programu, które wyznaczono przy przyjęciu następujących założeń:

- wiek dorastania to okres burzliwych przemian, które warunkują kształt życia człowieka dorosłego,
- osobowość młodego człowieka tworzy się w relacji jednostka-świat, na którą składają się trzy elementy mające jednakowe znaczenie: rodzina, szkoła, zamknięty krąg intymnej przyjaźni,
- w okresie adolescencji rozwija się kilka typów społecznego zachowania,
- grupa odgrywa ważną rolę w kształtowaniu się postaw i zachowań społecznych.

Celem szkoły jest sprzyjanie wszechstronnemu rozwojowi ucznia, tzn. wspomaganie i maksymalizowanie szans rozwojowych, wyposażenie młodego człowieka w te informacje i umiejętności, które w życiu dorosłego zaowocują „odnajdywaniem wewnętrznej harmonii, współmianowaniem z przyrodniczym środowiskiem, współdziałaniem w ramach grup społecznych, wspólnot, kozystaniem z zasobów wiedzy...” (Ryłke, Klimowicz 1992, s. 159). Mówiąc o wszechstronnym rozwoju należy zwrócić uwagę, że zadaniem szkoły jest nie tylko dbanie o rozwój umysłowy ucznia, ale także, w równym stopniu, o jego

rozwój psychiczny i społeczny. Praktyka szkolna jednak wskazuje, że te sfery rozwoju nie są przedmiotem planowanych działań nauczycieli, mimo iż są tak niezmiernie ważne w osiągnięciu poczucia szczęścia i pełni życia. Rozwój świadomości społecznej, kształtowanie się ocen, przekonań, postaw, rozwój uczuć wyższych (moralnych, społecznych i estetycznych) odbywa się w wyniku doświadczeń zdobywanych przez ucznia między innymi w szkole. To klasa szkolna stanowi środowisko społeczne, w którym upływa młodość większości dnia. Dlatego też to, co dzieje się w klasie, powinno być przedmiotem troski ze strony nauczyciela. Ponadto w okresie dorastania ulegają osłabieniu więzi z rodzicami, zaznacza się kryzys aurytetytu rodziców, a wzrasta wpływ rówieśników. Nakłada to na szkołę ciężar odpowiedzialności za kształt przyszłego człowieka dorosłego.

W okresie dorastania potrzeba przynależności do grupy to jedna z ważniejszych potrzeb ucznia. Jego zachowanie coraz bardziej staje się zgodne ze wzorem ustalonym i aprobowanym przez grupę. To w grupie zdobywa on wiedzę o sobie samym, poznaje strukturę społeczeństwa i własne w nim miejsce, oświadczenia sobie zależności między ludźmi, sposoby postępowania, dzięki którym może realizować swoje pragnienia. Związek młodego człowieka z grupą i jego pozycja w niej są najważniejszymi czynnikami psychicznego i społecznego poczucia bezpieczeństwa (Hurlock 1965, s. 141). Potrzeba bezpieczeństwa jest niezwykle silna, zwłaszcza gdy młody człowiek uwalnia się od związków zależności z rodzicami. Wówczas poszukuje grupy: organizacji, w której mógłby tę potrzebę zaspokoić. Niemał niewolnicze przywiązanie do grupy zmusza go do pozostawania w zgodności z jej standardami. Niska pozycja w rodzinie, z racji wieku, potęguje potrzebę samopotwierdzenia. To zmusza dorastającego człowieka do zdobycia aprobaty grupy rówieśniczej i osiągnięcia w niej satysfakcjonującego miejsca.

Dominacja życia w grupach rówieśniczych nad życiem w rodzinie w okresie adolescencji wskazuje, jak ważne jest, aby klasa szkolna była tą grupą, w której młodość znalazłaby możliwość zaspokojenia swoich ważnych potrzeb społecznych. Rangę klasy szkolnej, jako grupy odniesienia dla jej uczniów w procesie kształtowania się postaw społecznych, wyznacza fakt, iż nauczyciel może sprawować nad nią kontrolę i kreować określony system wartości. Ślad pomysł programu interwencyjnego, który powstał na zapotrzebowanie młodości i nauczycieli, chcących odnieść sukces wychowawczy. Program ten może być udostępniany i realizowany przy współpracy socjoterapeutów.

Program obejmuje: diagnozę grupy, obóz socjoterapeutyczny oraz propozycje dalszej pracy wychowawczej. Zrealizowano go w klasie 6mej oświatliwej szkoły podstawowej, w której rolę wychowawcy pełniła jedna z autorek programu. Podczas ustalania tematyki godzin wychowawczych okazało się, iż uczniowie pragną przede wszystkim tworzyć zespoły, aktywnie uczestniczyć w życiu klasy, lepiej się do siebie odnosić, bardziej żyć ze sobą.

Diagnoza grupy

Diagnoza, będąca pierwszym etapem postępowania terapeutycznego, miała na celu wyodrębnienie sytuacji, którym towarzyszą negatywne emocje zaburzające kontakty rówieśnicze w klasie szkolnej oraz lepsze zrozumienie jej funkcjonowania. W przyjętej procedurze diagnostycznej znalazły zastosowanie dwie metody: socjometryczna i projekcyjna. Techniki socjometryczne dostarczają wiedzy na temat spójności grupy oraz jej struktury. Spójność grupy to przede wszystkim atrakcyjność wzajemnych ustosunkowań pozytywnych bądź negatywnych między ludźmi wchodzącymi ze sobą w kontakty (*Rozwojowe i sytuacyjne przesłanki...* 1991, s. 38). Proponowane przez nas ćwiczenia nawiązujące do badań socjometrycznych skłaniały uczestników grupy do dokonywania wyborów pozytywnych, co w konsekwencji powodowało, iż o pozytywnym programie wystarczyła liczba dokonanych wyborów. Do realizacji celów zwalających ustalić, które z dzieci są izolowane lub odrzucone. One to bowiem stanowiły przedmiot naszego szczególnego zainteresowania ze względu na ich zwykle niezaspokojone potrzeby akceptacji, bezpieczeństwa i uznania społecznego, toteż dla prowadzących interesująca była przede wszystkim struktura socjometryczna klasy szkolnej, czyli struktura atrakcyjności (Mika 1982, s. 63). Spójność grupy jest bowiem pochodną jej atrakcyjności. Wysoki wskaźnik spójności świadczy o tym, że grupa zaspokaja większość potrzeb jej członków. Do badania spójności grupy i jej struktury zastosowaliśmy pytania socjometryczne oraz zabawy skłaniające uczniów do dokonywania wśród swoich kolegów pozytywnych wyborów, np. zabawa w imiona z piłką, czy też „zaproszenie na puste miejsce”.

Badanie pozytywnych ustosunkowań poprzez zabawę nie daje jednak obiektywnego obrazu struktury atrakcyjności interpersonalnej, ponieważ niektórzy uczniowie o dużej wrażliwości, jak można przypuszczać, mogą dokonywać wyborów dbając o uczucia osób nie wybieranych. Zabawy te jednak pozwalają zorientować się, jak w toku zajęć zmienia się poczucie wspólnoty z klasą. Bardziej obiektywną techniką socjometryczną od wspomnianych wyżej zabaw są pytania socjometryczne, np.:

- z kim chciałbyś siedzieć w ławce szkolnej?
- kogo zabrałbyś na bezludną wyspę?

Badają one strukturę atrakcyjności interpersonalnej klasy, pozwalają wyłonić grupę uczniów nie akceptowanych lub izolowanych.

Celem zajęć diagnostycznych, będących częścią składową naszego programu, jest także zebranie informacji na temat doświadczeń urazowych uczniów. Przeżyte urazy wpływają na sposób funkcjonowania dzieci, między innymi w klasie szkolnej. Uraz, czyli ślad w psychice po przeżyciu sytuacji trudnej, daje określone objawy. Są to najczęściej zaburzenia zachowania, silne reakcje emocjonalne nieadekwatne do bodźca; zachowania destrukcyjne (Sobolewska

1993). W konsekwencji urazowe doświadczenia utrudniają nawiązywanie satysfakcjonujących kontaktów społecznych, czy też realizowanie wyznaczonych przez siebie celów.

Badając treści urazowe uczniów można stosować techniki projekcyjne. Projekcja to „wszelkiego rodzaju wyrażanie siebie” (Rembowski 1986, s. 28), toteż na podstawie uczniowskiego rysunku ujawniającego nastrój ucznia (wyboru kwiatka jako symbolu własnej osobowości, czy też testu drzewa) uzyskuje się wgląd w psychikę dziecka i odkrywa się jego stosunek do siebie i otaczającej go rzeczywistości (Rembowski 1986, s. 32). Przy niewystarczającej sprawności prowadzących w posługiwaniu się technikami projekcyjnymi można wzbogacić swoją wiedzę o dziecku, prosząc je o interpretację słowną rysunku czy wybranego przezeń symbolu.

Zajęcia diagnostyczne zaplanowano według następującego porządku: część wstępną obejmowała zabawy utrwalające reguły spotkania oraz ćwiczenia sprzyjające wzajemnemu poznaniu się (jedna z osób prowadzących była nie znana uczniom);

część diagnostyczną składała się z takich gier i zabaw, które mogą dostarczyć prowadzącym wiedzy na temat treści urazowych uczniów, sposobu funkcjonowania klasy, jak również uświadomić samym uczestnikom zajęć, że każdy ma cechę, która go wyróżnia, ale są też cechy wspólne dla wszystkich; część zamkającą zajęcia poświęcona była informacjom zwrotnym oraz zabawie dającej poczucie wspólnoty grupowej.

Scenariusz zajęć diagnostycznych

Część wstępna

1. Ustalenie zasady zwracania się do prowadzących.
2. Przedstawienie się członków grupy wg wzoru:

Co lubię

Imię

Czego nie lubię?

Materiały: kartki, flamastry.

Cel: krótka autoprezentacja uczestników grupy, zaistnienie przez użycie zaimka „ja”.

Przebieg: uczestnik grupy zapisuje na kartce swoje imię w formie, w jakiej chciałby, aby do niego się zwracać. Na górze kartki zapisuje odpowiedź na pytanie: „Co lubię?”, a na dole, pod imieniem — odpowiedź na pytanie: „Czego nie lubię?”.

3. Zabawy w imiona z piłeczką (patrz s. 36, 3).
4. „Powiedz moje imię”.

Materiały: koc.

Cel: zapamiętanie imion, zabawa, wyrabianie refleksu.

Przebieg: klasa podzielona na dwa zespoły (wskazana równa liczba osób) ustawia się w dwa rzędy naprzeciw siebie — po obu stronach koca. Dwie osoby trzymają koc na tyle wysoko, by stojący naprzeciwko siebie nie widzieli się. Gdy koc opada, każdy wykrzykuje imię osoby, która stoi przed nim. Ten, kto pierwszy wywoła imię, „przećiąga” osobę stojącą w przeciwnym rzędzie do swojej grupy.

5. „Zaprośzenie na puste miejsce”

Materiały: krzesła.

Cel: zapamiętanie imion.

Cel diagnostyczny: dostarczenie informacji, kto najczęściej jest zapraszany.

Przebieg: ustawiamy w kręgu większą liczbę krzesel, niż jest osób. Osoba mająca po lewej ręce puste krzesło zaprasza na nie osobę wypowiedzi-ając zdanie: „miejsce po mojej lewej stronie jest puste i zapraszam na nie...” (podaje imię osoby, którą chce zaprosić).

6. „Zabawa w puzzle”

Materiały: puzzle zrobione z kartek pocztowych. Na każdej kartce napisana reguła, zasada bycia ze sobą, „tu i teraz”.

Cel: utrwalenie reguł bycia ze sobą, „tu i teraz”.

Przebieg: podzielenie grupy na siedem zespołów. Każdy zespół otrzymuje kopertę z puzzlami. Zadaniem uczestników jest ułożenie rozsypanki i przeczytanie na głos reguły spotkania.

Część diagnostująca

1. Zabawa „Zgadnij, kto to?”

Cel: uświadomienie sobie, jak głęboka jest wzajemna znajomość zainteresowań, upodobań, charakterów.

Przebieg: osoba z grupy opisuje w kilku słowach swojego koleżkę z klasy. Uczestnicy zgadują, kto to jest.

2. Ćwiczenie „Jakim kwiatem jesteś?”

Materiały: kartki, kredki, flamastry.

Cel: pogłębienie samoświadomości uczestników, poznanie, jaki obraz samego siebie ma każdy uczestnik zespołu.

Przebieg: każdy z uczestników rysuje kwiat, jakim chciałby być, a następnie uzasadnia wybór swojej wizji plastycznej.

3. Zabawa w butelkę.

Materiały: butelka.

Cel: dostarczenie sobie na wzajem informacji wspierających, poznanie, co o sobie myślał uczestnicy.

Przebieg: osoba puszczająca w ruch butelkę wymienia jedną dobrą cechę osoby wskazanej przez butelkę.

4. Zagarnianie do kręgu.

Cel: integracja grupy. Odpowiedź na pytanie: jaki jest stopień zintegrowania grupy?

Przebieg: uczestnicy rozproszeni po sali z rozpostartymi rękoma zagarniają osoby do środka kręgu.

5. Kwiatek.

Materiały: kredki, farby, flamastry, wycięte kwiatki — płatki i środki kwiatków.

Cel: poznanie cech i upodobań wspólnych dla wszystkich oraz różnicach uczestników („tacy sami, a jednak inni”).

Przebieg: klasa dzieli się na cztery zespoły. Każdy zespół w pierwszej fazie pracuje osobno. Jego zadaniem jest zapisanie na płatkach narysowanego kwiatka cech i upodobań różniących członków zespołu, a na środku kwiatka cech wspólnych. W drugiej fazie ćwiczenia grupa ustala, które cechy i upodobania są wspólne dla wszystkich zespołów, a które je różnią.

6. Malowanie nastroju.

Materiały: kredki, flamastry, plastelina, farby, kartony.

Cel: dokonanie wglądu w siebie, wyrażenie za pomocą formy plastycznej siebie i swojego nastroju, zebranie informacji o wnętrzu dziecka.

Przebieg: każdy z uczestników maluje swój nastroj za pomocą dowolnej techniki. Następnie omawia swój rysunek na forum grupy, jeśli wyraża na to ochęć.

7. Drzewko.

Materiały: test — drzewko, na którym siedzą w jego różnych miejscach, w różnym układzie osoby.

Cel: zastanowienie się nad sobą i swoim miejscem w świecie, dostarczenie diagnostycznym informacji, jak uczestnicy zajęć widzą siebie i swoje miejsce w świecie.

Przebieg: Każda z osób na swoim drzewku podpisuje swoim imieniem miejsce, na którym siedzi.

8. Pytania socjometryczne.

Materiały: kartki z pytaniami socjometrycznymi, długopisy.

Cel: poznanie przez diagnozujących miejsca każdego ucznia w grupie klasowej.

Przebieg: każdy z uczestników udziela odpowiedzi na pytania: „Z kim chciałbyś siedzieć w ławce?”, „Kogo zabratbyś na bezludną wyspę?”.

Część kończąca zajęcia

1. Zabawa w: +, -, 0.

Materiały: sznurtek, kartki ze znakami +, -, 0.

Cel: zebranie informacji zwrotnych dotyczących stopnia atrakcyjności zajęć, potrzeby uczestniczenia w tego typu spotkaniach.

Przebieg: na postawione przez prowadzącą pytanie, uczniowie odpowiadają ustawiając się w rzędzie z kartką z napisem: +, - lub 0.

2. Przekazywanie prądu.

Cel: zakończenie zajęć w poczuciu wspólnoty grupowej, w miłej atmosferze.

Realizacja zajęć diagnostycznych

Zajęcia diagnostyczne przeprowadzono w wolną sobotę. O charakterze tych zajęć wychowawczymi poinformowała zarówno młodzież jak i jej rodziców. Udział w ćwiczeniach był dobrowolny, a kontrakt uzgodniony i zawarty wcześniej. Uczniowie zaakceptowali fakt, że oprócz wychowawcy pojawi się nowa osoba, która będzie współprowadziła gry i zabawy. Spotkanie trwało cztery godziny i miało miejsce w szkole, w pracowni teatralnej. Wzięło w nim udział dwadzieścia osób, w tym równa liczba dziewcząt i chłopców.

W części wstępnej zajęć diagnostycznych ustaliliśmy z grupą zasadę, że między dziećmi obowiązują zwrocanie się do siebie po imieniu, a do prowadzących np. pani Teresko, pani Gabrysio. Następnie poświęciliśmy czas na przedstawienie się sobie w scenariuszu według przyjętego wzoru. Zaproponowane w tej formie ćwiczenie pozwoliło na świadomą, krótką autoprzedstawienie, zwertbalizowanie przez każdego uczestnika swoich upodobań, zaistnienie przez użycie zaimka „ja”; zauważenie, że każdy istnieje jako osoba.

Podczas realizacji trzech kolejnych zabaw z imionami wprowadzono pewne modyfikacje. Autorem jednej z nich był uczestnik grupy i — co jest bardzo istotne — było to dziecko pozostające dotychczas w strukturze klasy na jej obrzeżach. W zabawie w imiona z piłeczką wprowadził on zmianę polegającą na tym, że ten, kto otrzymał piłeczkę, powtarzał po kolei imiona wszystkich osób, które już rzucały. Ta innowacja pozwoliła zarówno chłopcu, który ją wprowadził, jak też innym uczestnikom poczuć się współodpowiedzialnymi za to, co się tu i teraz dzieje. Dała większą satysfakcję i podwyższyła poziom energii w grupie. W zabawie: „Powiedz moje imię” zrezygnowaliśmy z koca. Uczestnicy stawali tyłem do siebie i na kłaśnięcie odwracali się ku sobie. Wniośło to nowe uwarunkowania (nie można przed sygnałem obracać się, rozglądać na boki), jednocześnie pozwoliło na wzrost zaufania w grupie, gdyż potrzeba dobrej zabawy zniwelowała ewentualną chęć korzystania z nieuczciwych sposobów przeciągania przeciwników na swoją stronę. Podtrzymało to dobry nastrój i życzliwość w grupie. Ćwiczenie: „Zaproszenie na puste miejsce” pozwoliło zdiagnozować, kto, jako najczęściej zapraszany, jest w klasie najbardziej lubiany. Kiedy wszyscy uczestnicy zmienili już swoje miejsca, wprowadziliśmy modyfikację zabawy. Zaproponowaliśmy, by każdy wzięty leżącą przed nim kartkę, wypisaną przez osobę, która zajmowała to miejsce przy przedstawianiu się. Następnie aby sprawdził, czy są tam jakieś cechy wspólne z jego cechami. Prawie wszyscy znaleźli wypowiedzi, z którymi się identyfikowali. Pozwoliło to na wyciągnięcie wniosku, iż są cechy łączące różne osoby oraz cechy właściwe tylko jednostkom. Był to dobry punkt wyjścia do innego ćwiczenia, nazwanego umownie „Kwiatek”, którego celem było doświadczenie poczucia wspólnoty przy jednoczesnym docenianiu cech indywidualnych. Elementem łączącym część wstępną z częścią diagnostyczną była zabawa utrwalająca reguły grupowe.

W części diagnostycznej przeprowadzono osiem ćwiczeń. W pierwszym: „Zgadnij kto to?” grupa miała okazję uświadomić sobie, jak głęboka jest znajomość wzajemnych zainteresowań, upodobań, charakterów. Osoby odgadujące wykazywały się dużą umiejętnością formułowania pytań, zaś odpowiadający — trafnymi i wyczerpującymi odpowiedziami. Zaowocowało to nowymi elementami, pogłębiającymi wnikiwość diagnozy. Na przykład okazało się, że Kasia nie ma przyjaciół — co zostało wyraźnie zwertbalizowane przez klasę. Ten epizod zwrócił uwagę prowadzących na dziewczynkę, którą postregano dotychczas jako osobę pozostającą zawsze w centrum zainteresowania swoich kolegów i koleżanek. Jej żywiołowość, ogromne poczucie humoru można by teraz interpretować jako świadomą walkę z samotnością i tęsknotą za prawdziwą przyjaźnią. Uczucie przykrości, jakie wyraźnie odmalowało się na twarzy Kasi, zauważyły koleżanki, które świadomie zadbały o poprawę nastroju dziewczynki. „Jakim kwiatem jestem?” — to następne ćwiczenie wnoszące sporo nowych informacji. Miało ono na celu pogłębienie samoświadomości uczestników. Wiele osób rysowało kwiaty, które mogą świadczyć o harmonii wewnętrznej, ciepłe emocjonalnym. U innych ujawniało się negatywne nastawienie do siebie, o czym może świadczyć kojarzenie swojej osoby na przykład z kaktusem. Na szczególną uwagę zasługują Anka i Łukaszek. Dziewczyna narysowała kwiat i podpisała rysunek: „Takiego kwiatka nie ma, dopiero się urodzi”, co być może jest wyrazem świadomości przemiany wewnętrznej. Łukaszek natomiast, chłopiec izolowany w klasie, określił siebie jako „trawę, po której się chodzi, ale nie niszczy się jej, nie deptać”, co można zinterpretować jako pragnienie, by nie być upokarzany.

„Zabawa w butelkę” miała na celu dostarczenie sobie wspierających informacji zwrótnych. Dzieci nie miały problemu ze sformułowaniem dobrej informacji, natomiast wypowiedzi te były na tyle ogólnikowe, że można było je przypisać większości osób. Kolejna zabawa: „Zagarnianie do okręgu” była przewidywana jako integrująca grupę, a osobom diagnozującym miała dostarczyć wiedzy na temat stopnia jej zintegrowania. Ćwiczenie powtórzyliśmy trzy razy. W pierwszej próbie każdy zadbał praktycznie o siebie, chcąc jak najszybciej znaleźć się w okręgu. Ćwiczenie zostało powtórzone, po uprzednim podkreśleniu konieczności zadbania o wszystkich. Przy powtórnej próbie uczestnicy zwrócili uwagę na innych, ale jeden chłopiec wymknął się grupie i potem samotnie walczył o wejście do niej. Ze względu na niego ćwiczenie powtórzono jeszcze raz, ale bez zwrócenia uwagi uczniom na ten fakt. Przebieg zabawy wskazywał na to, że wszyscy uczestnicy bardzo chcieli znaleźć się wewnątrz okręgu. Natomiast ci, którzy pozostawali poza nim, wcześniej zwykle zagarniali innych. Ponieważ robili to w istocie swoim kosztem, potem wdzierali się sami. Podczas realizacji ćwiczenia pt. „Kwiatek” całą klasę podzielono na cztery zespoły, pracujące niezależnie od siebie. Na podstawie ich pracy ustalono listę cech, które łączą wszystkich, cech, które są wspólne dla mniejszych grup, i cech indywidualnych. Pozwoliło to uczestnikom na

stwierdzenie, że wiele osób posiada cechy wyróżniające ich spośród innych. Usвідomienie tego faktu uruchomiło tendencje dośrodkowe i pozwoliło na lepsze poczucie się wszystkich w grupie. W czasie omawiania ćwiczenia można było zaobserwować zmianę postaw w kierunku akceptacji cech indywidualnych.

Celem ćwiczenia: „Malowanie nastroju” było dokonanie wglądu w siebie i znalezienie formy na wyrażenie swojego obrazu. Uczestnicy mieli możliwość wykorzystania kredki, flamastrów, akwareli, plakatówek, plasteliny. Wybrane przez dzieci techniki były nie tylko adekwatne do wyrażania treści, ale potęgowały ponadto wyrazistość wypowiedzi. Ćwiczenie to dostarczyło diagnozującą najwięcej wiedzy o każdym z uczestników. Często były to informacje zaskakujące, nie potwierdzające wcześniejszych spostrzeżeń wychowawcy. Dotyczyło to przede wszystkim osób nie sprawujących żadnych trudności wychowawczych, ale też dziecka nie umiejącego zadaptować się w klasie. Dzieci bardzo dobrze funkcjonujące, mające nienaganą opinię, będące bardzo dobrymi uczniami, nie wchodzące w konflikty ani z grupą, ani z nauczycielami, okazały się rozdarłe przez problemy rodzinne. Natomiast dziecko negatywnie postrzegane w roli ucznia, sprawiające problemy pedagogom i źle funkcjonujące w grupie rówieśniczej, znajduje azyl w domu, rodzinę postrzegając jako źródło pozytywnych emocji i bezpieczeństwa. Fakt, iż wszyscy uczniowie mogli, oprócz wypowiedzi plastycznej, dokonać słownej interpretacji przedstawienia, pozwolił na zebranie szczegółowych informacji o każdym z nich. Dzieci chętnie mówili o sobie, a grupa słuchała z zainteresowaniem, w absolutnej ciszy, w atmosferze zrozumienia, zaciękania i zdziwienia, dając wypowiedziącym się prawo do ich przeżyć.

Analiza testu socjometrycznego: „Drzewko” wykazała, że prawie wszyscy postrzegają siebie jako osoby pogodne, żywcilwe, otwarte. Nieco odmiennie wpisało się dwoje uczniów. Łukasz wyraźnie określił siebie jako osobę zdysfansowaną, co zaznaczył dodatkowym podpisem: „Obserwator”; natomiast Ula trzyma się kuczowo drzewa, jest wystraszona i oczekuje pomocy. Kilka osób nie oddało karty z testem; niektórzy zaś zaznaczyli swoje pozycje nieadekwatnie do zaobserwowanej ich sytuacji w grupie, co wskazywałoby raczej na wzięcie życzeniową ich wypowiedzi. Piotrś pomalował całą wybraną przez siebie postać na czerwono, przy czym podczas omawiania swojej pracy dotyczącej nastroju utroził ten kolor z agresją. Kilkoro uczniów: Anka, Ewa, Łukaszek nie — wpisało się w pozycje, które zaskoczyły wychowawcę. Ewa i Łukaszek zachowują się na co dzień jak osoby wspierające; natomiast Anka robi wrażenie bardziej dbającej o siebie niż „wyciągającej pomocną dłoń” do innych, mimo że sama siebie tak postrzega.

Pytania socjometryczne umożliwiły wyciągniecie wniosku, iż w klasie nie ma lidera nieformalnego. Istnieją związki przyjaźni (wzajemne wybory), ale dużo osób pozostaje na obrzeżach grupy (pięć osób nie otrzymało ani jednego wyboru, co stanowi prawie 1/4 klasy).

W części podsumowującej przeprowadzono dwa ćwiczenia. Pierwsze dostarczyło informacji zwrotnych dotyczących atrakcyjności zajęć, drugie natomiast pozwoliło zakończyć spotkanie w poczuciu wspólnoty grupowej i w miłej atmosferze. Łatwiej nie został przerwany, każdy otrzymał „prać”, mimo że wysłany był równolegle z dwóch stron, co mogło łatwo zakłócić jego przebieg. Dzieci dbały o to, żeby ćwiczenie prawidłowo przebiegało, były zadowolone z formy pożegnania.

Wnioski z zajęć diagnostycznych

Zajęcia diagnostyczne miały zweryfikować dotychczasowe obserwacje wychowawcy, rodziców, pedagoga szkolnego i nauczycieli uczących w tej klasie, dotyczące zarówno stratyfikacji grupy jak i jej potrzeb. Ponadto praca z całą grupą umożliwiła zrozumienie funkcjonowania zespołu oraz rozpoznanie sytuacji psychologicznej i społecznej dzieci na te klasy. Zapropionowane ćwiczenia spełniały również funkcję wglądową i integracyjną jako nierozważne i spójne ze sobą. Diagnoza pozwoliła na określenie obszarów, w których występują zaburzenia zachowania. Najwięcej trudności sprawiały relacje z rówieśnikami (obszar „ja-rówieśnicy”). Z ich analizy wynika, że w klasie jest pięć osób (Piotrś, Łukaszek, Marcin, Szymon, Paweł), które nie mają przyjaciół, są izolowane, pozostają na marginesie grupy. Nie mają oni możliwości zaspokojenia takich potrzeb, jak bliskość z innymi ludźmi, bycie akceptowanymi. W pytaniach socjometrycznych dokonywali jednostronnych wyborów. Interpretując swój rysunek na temat własnego nastroju oraz poprzez wybór kwiatka, który najlepiej oddaje ich cechy, uczniowie ci ujawnili swoje osamotnienie, poczucie krzywdy, odczuwanie wrogości świata do siebie, brak swojego miejsca w otaczającej ich rzeczywistości społecznej. Nieśmiałość, obawa przed osmieszeniem stwarzały osobom odrzucanym wyrazne trudności w podjęciu ćwiczenia czy w uczestniczeniu w zabawie. W obszarze „ja-ja” wskazującym na stosunek do samego siebie zauważono u wielu osób tendencję do zaniżania samoceny, brak wiary we własne siły, trudności w mówieniu o sobie. U tych samych osób stwierdzono również zaburzenia w obrazie samego siebie, ujmowanego w relacji ja-zadanie. Dopiero po dodatkowym zachęceniu i zapewnieniu, że będą miały satysfakcję z podjęcia próby, pokonywali bariery strachu przed brakiem akceptacji, przed ignorancją ze strony pozostałych i wysłaniem. Tylko jedna wypowiedź ewidentnie ujawniła zaburzony obszar: „ja-dorośli”. Dziewczynka ta wskazała jednak na prawidłowe relacje w obszarze: „ja-rówieśnicy”.

Założenia teoretyczne programu interwencyjnego

W wyniku analizy materiału zebranego podczas zajęć diagnostycznych opracowano program odpowiadający na potrzeby tego zespołu. Uznaliśmy, że

jego istotą będzie integracja zespołu, ze szczególnym uwzględnieniem włączenia do grupy uczniów dotychczas odrzucanych i izolowanych oraz korektura ich urazowych sądów dotyczących relacji: ja-ja, ja-rówieśnicy, ja-zadanie.

Mówiąc o integracji zespołu, czyli o procesie tworzenia się całości z elementów, należy nawiązać do popularnego w nauce o małych grupach terminu „spoiwość”. Według S. Miki, spoiwość grupy to istnienie grupy składającej się z członków — jako pewnej całości. Mówiąc więc o integracji zespołu, mamy na myśli jego spoiwość. Aby grupa była spoiwa, między jej członkami muszą istnieć siły przyciągania (Mika 1982, s. 516). Stąd też spoiwość jest pochodną jej atrakcyjności. Inaczej mówiąc, grupa jest spoiwa lub zintegrowana wtedy, gdy jest atrakcyjna dla jej członków. Zintegrowanie klasy prowadzi się więc do nadania grupie takich cech, które spowodują wzrost atrakcyjności grupy dla jej członków. Atrakcyjność grupy zależy natomiast od dwóch czynników: od stanu potrzeb człowieka i od właściwości grupy, które pozwalają mu na ich zaspokojenie (Mika 1982, s. 517). Zadaniem programu było więc stworzenie takich sytuacji w grupie, w których uczniowie będą realizować swoje podstawowe potrzeby. Przyjmując katalog potrzeb A. Masłowa (Siek 1986, s. 132) uznano, że zbudowanie poczucia bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania w zespole jest koniecznym warunkiem powodzenia programu (Corey Schneider M., Corey G. 1995, s. 181), natomiast atrakcyjność grupy wzrośnie wówczas, gdy uczniowie będą zaspokajać w niej także swoje potrzeby jak: potrzeby przynależności, uznania, akceptacji i prestiżu. Zwiększeniu atrakcyjności klasy sprzyja istnienie wewnątrz niej możliwości zmiany pozycji w strukturze oraz zwiększenie przyjemnych, a zmniejszenie nieprzyjemnych interakcji (Mika 1982, s. 521). Można to osiągnąć poprzez zwiększenie częstotliwości bezpośrednich kontaktów, umożliwiających uczniom wzajemne poznanie się, ze szczególnym zwróceniem uwagi na satysfakcjonujący styl porozumiewania. Zasady dobrego kontaktu, takie jak: nie oceniać, nie uogólniać, nie interpretować, nie dawać dobrych rad, skupiać uwagę na słowach partnera, mówić wprost, otwarcie wyrażać swoje uczucia, potrzeby, propozycje, przekazywać informacje zwrotne (Gut, Haman 1993, s. 34), przestrzegane w sposób modelowy przez osoby prowadzące grupę, mogą zwiększyć szansę powstania konstruktywnych relacji między rówieśnikami. Umiejętności porozumiewania się pełnią bowiem doniosłą rolę w kształtowaniu autentycznych więzi międzyludzkich i poczucia zrozumienia (Lęcki, Szóstak 1996, s. 10).

Możliwość awansu w grupie stwarza szansę włączenia do zespołu i zainicjowania w nim dzieci izolowanych i odrzucanych. Zajmowanie najniższej pozycji w strukturze socjometrycznej jest źródłem frustracji. Łączy się ono bowiem z brakiem poczucia bezpieczeństwa i uznania społecznego, z niską samooceną i poczuciem małej wartości oraz brakiem satysfakcji z uczestnictwa w grupie. Natomiast dla osoby akceptowanej społecznie uczestnictwo w grupie jest źródłem nagród, stymulatorem działań na rzecz grupy i przynależności do niej. Sytuacja ta sprzyja identyfikacji jednostki z grupą oraz internalizacji

norm grupowych. Toteż pozyskanie przez dzieci izolowane i odrzucane akceptacji grupy zwiększa w ich odbiorze atrakcyjność zespołu oraz przyczynia się do integracji klasy.

Szczególnie istotnymi ćwiczeniami dla dzieci odrzucanych i izolowanych, znaczącymi dla ich rozwoju emocjonalnego i społecznego, są zabawy wzmacniające poczucie własnej wartości i podnoszące samoocenę, a jednocześnie dokonujące korekty sądów poznawczych w relacjach ja-ja i ja-rówieśnicy.

Samoocena kształtuje się na podstawie danych pochodzących z dwóch źródeł. Jednym są doświadczenia jednostki, dzięki którym przekomuje się ona, na co ją stać, jaka jest jej pozycja w grupie społecznej. Drugim natomiast — informacje płynące od innych ludzi, z którymi się zetknęła (*Psychologia* 1979, s. 796). Pojęcie własnego „ja”, a co za tym idzie, poczucie własnej wartości powstaje w wyniku uogólnienia tych doświadczeń. Biorąc to pod uwagę, ćwiczenia dostarczające doświadczeń społecznych trzeba zaprojektować w ten sposób, aby uczeń mógł z jednej strony zdobyć pozytywne doświadczenia w toku podejmowanej przez siebie aktywności, w wyniku których może zrewidować obraz samego siebie, z drugiej strony — by mógł zapoznać się z opinią rówieśników na swój temat, czyli by uzyskał od swoich kolegów i osób prowadzących grupę informacje zwrotne, zwłaszcza pozytywne. Budowaniu więc adekwatnej samooceny służą także zabawy zawarte w scenariuszu, jak: „Cebula”, „Filizanki”, „Reporter”, „Maszyna” (zob. s. 100, 101, 104). Ważnym elementem w budowaniu poczucia własnej wartości jest doświadczenie „bycia ważnym”. Ma ono wyjątkowe znaczenie dla jednostki, „ponieważ od tego, czy się jest bardziej, czy mniej »ważnym«, zależy stopień zaspokojenia wszelkich potrzeb. Dlatego czynniki, które zwiększają ważność, są dla człowieka szczególnie pożądane, a czynniki, które ją zmniejszają, budzą bardzo silną przykrość i lęk” (*Psychologia* 1979, s. 797).

W grupie socjoterapeutycznej kształtowaniu się poczucia własnej wartości sprzyjają również takie zasady jak: „każdy ma prawo do swoich poglądów”, „każdy jest ważny”, „nie oceniaj”, „nie krytykuj”, „jedna osoba mówi, a reszta słucha”.

Ważnym komponentem poczucia własnej wartości jest akceptacja ze strony otoczenia. Występuje ona w formie uznania, aprobaty, dlatego też dążenie do umocnienia własnej wartości przejawia się potrzebą uznania przez grupę. Niezaspokojenie potrzeby uznania może prowadzić do obniżenia odporności psychicznej, zwłaszcza w sytuacji zagrożenia. Stwierdzono bowiem, że osoby z niską pozycją w strukturze socjometrycznej (odrzucone, izolowane) wykonują zadania intelektualne gorzej niż osoby z wysoką pozycją, mimo często wyższego poziomu inteligencji (*Psychologia* 1979, s. 798). Poza tym istnieje zależność pomiędzy niezaspokojeniem potrzeby uznania a gotowością do działania prospołecznego. Zainicjowanie w formalnej grupie rówieśniczej dzieci odrzucanych lub izolowanych społecznie może więc wpłynąć także na sposób ich funkcjonowania nie tylko w roli kolegi, ale również ucznia. Do korekty sądów

poznawczych w relacji ja-zadanie, jednocześnie służących podnoszeniu samooceny i wzmocnieniu poczucia własnej wartości, służy trening zadaniowy. Uczestnictwo w realizacji zadania jest także okazją zaspokojenia takich potrzeb uczniów jak potrzeba uznania, bycia ważnym, twórczej ekspresji. Istotnym warunkiem doświadczenia korektywnego, dającym szansę zaistnienia treści przedstawianych do treści urazowych w relacji ja-zadanie, jest obdarzenie uczniów zadaniami zgodnymi z ich możliwościami, ważnymi dla końcowego efektu, oraz uzyskanie pozytywnych informacji zwrotnych od współuczestników.

Poziom samoświadomości warunkuje samoocenę. Wiedza o sobie, modyfikuje ludzkie zachowania, decyduje o losie człowieka, wpływa na kształt jego życia (Kozielecki 1986, s. 220-222). Dlatego też poznanie siebie powinno towarzyszyć człowiekowi na drodze osobistego rozwoju. Takie ćwiczenia jak: „Papierowe ja” czy „Ludzki” (zob. s. 101, 105) stwarzają dzieciom okazję do zastanowienia się nad sobą, nad swoimi cechami charakteru i predyspozycjami. Jednocześnie pozwalają zauważyć, że każdy człowiek, w tym również i on sam, jest indywidualnością, ale pewne cechy, umiejętności i upodobania łączą go z innymi ludźmi.

Niezaspokojone podstawowe potrzeby psychiczne dziecka odrzucanego bądź izolowanego przez grupę sprzyjają kształtowaniu się postaw obronnych, co utrudnia im nawiązywanie prawidłowych kontaktów interpersonalnych. Te postawy obronne manifestować się mogą między innymi zachowaniami agresywnym, wynikającym z silnie odczuwanego gniewu czy złości. Przy założeniu, że „większość zachowań agresywnych dzieci i młodzieży ma charakter emocjonalny, nie zaś instrumentalny”, a „nudzicie gniewu, złości, wściekłości jest reakcją na sytuację interpersonalną” (Sawicka 1993, s. 1), wprowadzenie bloku ćwiczeń umiejętności radzenia sobie z przykrymi uczuciami może prawie sytuację autsajderów grupy. Zajęcia te wprawdzie nie rozwiążą problemów dzieci z tendencjami do zachowań agresywnych, ale poszerzą wiedzę o samym sobie i ewentualnie ukierunkują pracę nad sobą dziećmi zbyt impulsywnie reagującym. Dużą rolę w kształtowaniu wewnętrznej kontroli emocjonalnej dzieci może odegrać wychowawca klasowy, chociażby poprzez docenianie każdej konstruktywnej reakcji dziecka na sytuację trudną, konfliktową, z którą próbuje ono się zmierzyć.

Skonstruowaniu programu na potrzeby jednej klasy przyswiecała idea zmiany pozycji w strukturze socjometrycznej dzieci izolowanych, odrzucanych i korekty ich sądów urazowych dzięki mechanizmom grupowym i sytuacjom korekcyjnym. Biorąc pod uwagę fakt, że drogi komunikacyjne w grupie łączą dzieci o wysokiej pozycji w strukturze socjometrycznej, natomiast „blokada” występuje na poziomie dzieci o niskiej pozycji, stwarzanie sytuacji sprzyjających wzajemnemu poznaniu jest warunkiem koniecznym do pozyskania przez dzieci odrzucane i izolowane akceptacji grupy, ponieważ gdy ludzie rozumiają ze sobą szczerze i słuchają się nawzajem, wówczas rozumieją się i nawiązują umiejętności współdziałania (Aronson 1987, s. 346).

Nie zaspokojona potrzeba akceptacji jest źródłem frustracji, której konsekwencją są najczęściej zachowania agresywne. Te z kolei utrudniają kontakty interpersonalne, których brak wpływa na niezaspokojenie potrzeby akceptacji. Jak widać, jest to ciąg wywołujących się nawzajem zjawisk, przypominający błędne koło. Wyściem z tej sytuacji, a zarazem pierwszym krokiem w korygowaniu doświadczeń dzieci izolowanych i odrzucanych jest właśnie stworzenie możliwości nawiązania przez nie satysfakcjonujących kontaktów. Fakt, że są słuchane przez rówieśników, wspiera ich poczucie bycia zrozumianym, a jednocześnie zmniejsza poziom frustracji.

Przedstawiony ciąg zdarzeń wyznaczył więc układ ćwiczeń i zabaw, które z jednej strony miały zaspokajać potrzebę kontaktu dzieci odrzucanych i izolowanych, z drugiej — dostarczać doświadczeń korygujących urazowe sądy poznawcze, wzmacniających ich poczucie własnej wartości i podnoszących samoocenę.

Program interwencji korekcyjnej

Ph. Jackson stwierdza, iż „klasa szkolna rzadko będzie wzięta za coś innego niż to, czym jest w rzeczywistości. Nikt, kto wchodzi do niej, nie pomysłi, że jest w salonie, sklepie czy na stacji kolejowej. Nawet gdyby ktoś wszedł o północy lub kiedykolwiek gdy nie ma ludzi (...), nie miałby kłopotu ze zrozumieniem, co zwykłe w tym pomieszczeniu ma się odbywać. Nawet pozbawiona cech (...) klasa jest klasą” (za Janowski 1995, s. 72). Dlatego też nasz program interwencyjny, inicjujący proces zmiany stratyfikacji w grupie i wypracowujący nowy model współpracy klasy z wychowawcą, realizowany był poza szkołą, w warunkach obozowych, w klubie sportowym na malowniczym terenie, nad jeziorem blisko lasu.

Obóz socjoterapeutyczny, w którym wzięło udział dwadzieścia osób, trwał trzy dni. Zajęcia odbywały się w blokach, pozostały czas spędzaliśmy na organizowaniu posiłków, zabawie i sprzątaniu.

Aby proces socjoterapeutyczny mógł przebiegać prawidłowo, trzeba odblo-kować emocje, które uniemożliwiają zajęcie zmian w sferze poznawczej i behawioralnej; doprowadzić do sytuacji, w której uczucia zostaną zwerbalizowane. Dlatego pierwszy blok, po krótkiej części wprowadzająco-integracyjnej, w całości poświęcono komunikacji.

W drugim bloku znalazły się ćwiczenia o funkcji korygującej niekorzystne sądy poznawcze. Stworzyliśmy sytuacje, w których każdy mógł się przekonać, że może być postrzegany pozytywnie (np. zabawy „Cebula”, „Zwierzęta”), każdy jest ważny i potrzebny (np. zabawa „Masyzna”).

W trzecim bloku (pierwszym w drugim dniu) zaplanowano ćwiczenia, które mogły pomóc w zdobyciu umiejętności konstruktywnego rozładowania napięć, a w czwartym — służące rozwijaniu samoświadomości (np. „Papier-

we ja") oraz pobudzaniu wrażliwości na sprawy innych ludzi i kształtujące umiejętności współpracy. W tym bloku przewidziano również dużo czasu na zabawy integracyjne, które występują we wszystkich blokach, aby cały czas tworzyć i podtrzymywać atmosferę akceptacji i bezpieczeństwa, która według H.S. Sullivana jest warunkiem *si ne qua non* prawidłowego rozwoju każdej jednostki ludzkiej (Łobocki 1990, s. 23).

Piąty blok miał charakter zadaniowy związany z przygotowaniem sali, wspólnej kolacji, wróżb i programu artystycznego mającego umilić Wieczór Andrzejkowy. Zajęcia tak skonstruowano, aby wszyscy w grupie mogli zaistnieć, zaspokoić swoją potrzebę afiliacji. Ostatni dzień poświęcono informacjom zwrotnym. Wspólne doświadczenia, wysoki poziom bezpieczeństwa i zaangażowania w grupie pozwoliły każdemu dowiedzieć się czegoś o sobie od swoich rówieśników, a także od prowadzących zajęcia.

Realizacja programu

W dniu wyjazdu wszyscy uczestnicy obozu zebrali się pod szkołą. Przybyli również rodzice, którzy dysponowali samochodami i zawieźli nas do ośrodka. Podróż była bardzo krótka ze względu na nieznaczną odległość i przebiegała sprawnie. Nikt się nie spóźnił, wszyscy byli w wyśmienitych humorach. Wnętrze budynku nie było atrakcyjne, toteż nastroje opadły. Po ulokowaniu się część osób natychmiast wymyśliła sobie zajęcia: cztery dziewczyny i trzech chłopców skupiło się wokół grającej na gitarze Ani, dwaj inni instalowali sprzęt grający. Na informację, że należy posprzątać, nie zareagowali. Ula stwierdziła: dla wszystkich nie ma zajęcia, a my wykorzystujemy czas twórczo. Przez kilka minut próbowała przeformować swoje racje, podważając zasadność wspólnej pracy i tłumacząc, że oni nikomu nie przeszkadzają. Słuchałyśmy tego wywodu nie komentując, natomiast zareagowały pozostałe dziewczyny. Jako pierwsze wstały Iza z Agnieszka mówiąc, że trzeba przygotować salę. Ania bez słowa schowała gitarę. W tym momencie Ula przestała dyskutować, wyszła do drugiej sali i zajęła się swoim plecakiem. Była wyraźnie niezadowolona z takiego obrotu sprawy (braku poparcia ze strony dziewcząt i w związku z tym samotnej, nikomu niepotrzebnej walki). Swoje niezadowolenie wyrażała pozorując pracę. Nie było to jednak zachowanie manifestacyjne i nikt z młodzieży nie zwracał na nią uwagi. Ten epizod stał się dla nas sygnałem, by polecenia kierować personalnie lub w formie pytania, np.: Kto poustawi krzesła? Wtedy reakcje były natychmiastowe. Jeszcze raz przekonaliśmy się, że informacje muszą być konkretne, polecenia dookreślone, a nie ogólnikowe, typu „przygotujcie salę”. Gdy Paweł spytał, co trzeba zrobić? i uzyskał odpowiedź z wyliczeniem czynności (stoły ustawić pod oknami i ławy przemieścić do drugiej sali itp.), od razu zgłaszali się chętni do wykonania konkretnych czynności, a i prace bardzo szybko zostały wykonane. Tak więc w atmosferze

wrzawy i trochę bezładnej krzątaniny udało nam się przygotować pomieszczenia, które — czyste i uporządkowane — wydały się przytulniejsze.

O godzinie jedenastej przystąpiliśmy do realizacji pierwszego bloku zajęć. Na wstępie przedstawiliśmy cele obozu:

— jesteście tu, aby pracować nad integracją klasy, żeby na zakończenie roku, który będzie jednocześnie finalizować pobyt w szkole podstawowej, wszyscy mogli się razem bawić, jako zgrany zespół;
— chcemy, by te trzy dni minęły w przyjemnej atmosferze, byśmy zdobyli pozytywne doświadczenia, które mogłyby zaowocować w innych sytuacjach.

Dodałyśmy, że w tym celu stworzymy normy, które będą nas obowiązywały przez trzy dni wspólnego pobytu. Zaznaczyłyśmy, że ustalamy je po to, aby nam było dobrze i bezpiecznie.

Zaproponowałyśmy podział grupy na cztery podzespoły. Od razu wystąpiły trudności. Szymon i Paweł nie chcieli nigdzie dołączyć. Łukaszek, Piotruś, Marcin J. zostali niejako przez los połączeni, gdyż pozostali ustalili już swoje składki. W konsekwencji ta piątka stworzyła zespół — przy czym Szymon z Pawłem dołączyli po kilkakrotnych naszych zachętach. Szymon cały czas się śmiał, mruzczył pod nosem, nie ułożył żadnej normy; mówił, że to nie ma sensu, gdyż normy były już układane na poprzednich zajęciach. Marcin odpowiedział mu, że mają to być normy na te trzy dni. W rezultacie zapisali trzy normy znane z poprzednich zajęć. Przy omawianiu Łukaszek powiedział, że mają to samo co inni. Piotruś nie odzywał się wcale, Paweł reagował śmiechem na „mruczanki” Szymona. W efekcie pracowali Łukaszek z Marcinem. Gdy grupki skończyły pracę, wszystkie reguły spisałyśmy na wielkim arkuszu szarego papieru, który został powieszony na ścianie. Powstały następujące normy grupowe:

1. Każdy sprząta po sobie (punkt drażliwy — łazienka).
2. Każdy ma prawo do swoich poglądów.
3. Jedna osoba mówi, reszta słucha.
4. Mówimy o sobie „ja”; mówimy do siebie po imieniu.
5. Aktywny udział w zajęciach.
6. Budujemy wzajemne zaufanie.
7. Wspieramy się wzajemnie (szanujemy).
8. Nie krytykujemy.
9. Nie budzimy nikogo przed godziną 9 (chyba, że chrapie). Ciszka nocna od godziny 23⁰⁰.
10. Nie dokuczamy sobie.
11. Nie kłamiemy.
12. Dbamy o wzajemne bezpieczeństwo (fizyczne i psychiczne).

Zabawa w „Zzum” została odebrana bardzo sympatycznie. Młodzieży spo-

boleń akceptacji, radości, wyrazem pokonywania trudności, dodawania odwa-
gi — klasowym słowem-kluczem.

Przy wypychaniu liny symbolizującej odrzucenie trosk i zajęcie się tylko tym, co jest „tu i teraz” Agnieszka stwierdziła, że: „Nie zawsze można się oderwać od wszystkiego”. Zwróciło to naszą uwagę, jednak nie zajęliśmy się tym problemem.

„Wielka Pardubicka” pozwoliła na odreagowanie napięcia. Wszystkim zrobiło się bardzo miło i radośnie z powodu wygranej, która była udziałem każdego z uczestników. Kilka osób głośno wyraziło ulgę i słowa uznania z tego powodu.

Do ćwiczenia „Rysunek” grupa przystąpiła z zaciekawieniem. Wersja nie-verbalna wywołała jednak duże napięcie. Chłopcy, którzy nie odnosili zbyt wielu sukcesów, zaczęli się zniechęcać („głupie zajęcie”). Dopiero kiedy się okazało, że zadanie nie jest omawiane pod kątem udanego eksperymentu, że każdy sam może sprawdzić, jak mu się powiodło, atmosfera zrobiła się przyjemniejsza. Do wersji B wszyscy znowu podeszli chętnie, przy czym Łukasz K. stwierdził, że dobrze byłoby zmodyfikować zadanie i wykonać je jeszcze raz łącząc oba przekazy. Zgodziliśmy się na tę propozycję, ale okazało się to decyzją błędną. Pod koniec ćwiczenia wszyscy byli już co najmniej zniechęceni. I w takiej atmosferze zaczęliśmy mini-wykład o sposobach porozumiewania się. Część psychoedukacyjna zdecydowanie okazała się zbyt trudna. Wszyscy siedzieli jak na przysłowiowym „tureckim kazaniu” i zdecydowanie w grupie narastał opór. Obie byłyśmy bezradne. Blok o komunikacji, który uznaliśmy za najważniejszy, nie tylko nie ułatwił porozumienia, a wręcz przeciwnie — pogarszał. Dużo osób zaczęło sygnalizować, że to nudne. Ponieważ sytuacja pogarszała się, postanowiliśmy zrobić przerwę. Stwierdziłmy brak celowości kontynuowania tego bloku, gdyż nie dawał on nikomu satysfakcji, nużył i należałoby poświęcić wiele czasu, by osiągnąć efekt. Postanowiliśmy, że po przerwie zrobimy jeszcze jedno z zaplanowanych zadań (nadawanie komunikatów: „Ja”), a potem — w miejsce zaplanowanych ćwiczeń — króciutką relaksację.

Gdy wróciliśmy do sali, wiele osób z widoczną niechęcią zajęło swoje miejsca. Zaproponowane ćwiczenie nie poprawiło nastroju. Było trudne, dzieci miały problemy z przełożeniem komunikatów. Piotrusi, Szymon, Paweł i Łukasz mówili z agresją w głosie, że „to jest bezsensowne, idiotyczne, nikomu niepotrzebne”. Część dzieci siedziała nad kartkami, nie nie robiąc. Stwierdziliśmy, że pierwsze trzy zdania spróbujemy zrobić wspólnie. Wówczas Ula głośno powiedziała, że chyba wie, jak przedłożyć informację na požądaną. Nieśmiało padły także propozycje od innych. Zrobiliśmy część ćwiczenia i ostatnie dwa zdania każdy przełożył już samodzielnie. Gra „Róża” rozhadrowała napięcie. Wszyscy wygodnie usiedli, zamknęli oczy. Po słowach: „Odrzucasz kolce (...) każdy może cię dotknąć” — twarze wy pogodziły się. Przerwę obiadową poświęciliśmy omówieniu przebiegu zajęć. Zgodnie stwierdziliśmy, że następane ćwiczenia, które mamy zaplanowane, powinny wzbudzić więcej pozytywnych emocji, gdyż są dużo bardziej atrakcyjne. Nie możemy też pomijać

prób uzyskania informacji zwrotnych (a tak się stało), gdyż pomagają one w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, wyjaśniają nieporozumienia zarówno między uczestnikami, jak też między młodzieżą a prowadzącymi i bez nich nie zmienimy charakteru relacji ani między klasą i wychowawcą, ani między rówieśnikami.

Z niepokojem weszliśmy na zajęcia po przerwie, które rozpoczęły się od „Termometru” — jako wskaźnika nastrojów. Zaproponowałyśmy ćwiczenie, określające nasze samopoczucie w skali -60 do +60, na — Gabrysia +20, Teśka +15. Jakież było nasze zdumienie, gdy pierwszy podszedł do planszy Marcin — chłopiec, który nie brał udziału w zajęciach diagnostycznych i dopiero w ostatniej chwili zdecydował się na wzięcie udziału w „bawku”, wyizolowany z klasy — postawił kreskę i wpisał swoje imię przy +50. Kilka osób przy swoich imionach narysowało zabawne rysunki ... Byliśmy zaskoczone, po zajęciach, które który uznaliśmy za porażkę — także wskaźniki nastroju! Może spowodowało to „odrżucenie kolców” z krzaka róży, może przerwa, a może grupa nas wsparła — dość, że to ćwiczenie „przetłamało” lodu” i do godziny 19⁰⁰ wszyscy świetnie się bawiliśmy. Ćwiczenia ruchowe: „Zgadnij, kto prowadzi?” i „Siatka owocowa” wyzwoliły w grupie energię. Wszyscy byli pozytywnie nastawieni i przy „Cebuli” nie było najmniejszych problemów z zaangażowaniem jakiegś pozytywnej cechy i opowiedzeniem o niej partnerowi stojącemu naprzeciwko. Następnie przeprowadziliśmy rundkę. Padły wypowiedzi:

— to bardzo przyjemne, gdy słyszysz coś miłego;

— lubię mówić miłe rzeczy;

— podobało mi się ćwiczenie i to, co usłyszałem.

Przy „Ludziku” było dużo śmiechu, ponieważ niektóre papierowe postacie wyglądały bardzo nieproporcjonalnie, ale nikomu to nie przeszkadzało. Cały czas trwał dobry nastrój, każdy zdobył dużo podpisów, a jeżeli z jakąś cechą inni się nie identyfikowali, np. „jestem wegetarianką” — był to raczej powód do dumy niż zmartwienia. Po „Kwiatku” wszyscy pamiętali z zajęć diagnostycznych, że takie cechy nas indywidualizują. Piotrusi, który między innymi wpisał w swojego ludzika: „złe się uczę, źle biegam”, otrzymał wsparcie od Łukasza K., który powiedział: „zawsze zdajesz”, i Marcina J., który wpisał „dobrze graż w siatkę”. Dla Piotra były to informacje szczególnie znaczące, zajmował on bowiem najniższą pozycję w klasie, być może ze względu na bardzo agresywne zachowanie w stosunku do innych. Podczas zabawy w supły, która celem było poczucie wspólnoty i bliskości, mogliśmy zaobserwować, że wskaźnik bezpieczeństwa w grupie jest dość wysoki. Natomiast w grze „Tratwa” młodzież podzieliła na zespoły (sami tego dokonali) nie wykazywała zachowań opiekuńczych. Każdy myślał o sobie, nie obserwował innych. Reporterzy stanęli na wysokości zadania i sprawnie przedstawiali swoich partnerów. Niestety Szymon prawie każdą wypowiedź komentował, wyśmiewał. Sam niewiele powiedział o Pawle, którego miał przedstawić. Podczas przecho-

dzenia „przez kładkę” zauważyliśmy, że dziewczynki nie boją się kontaktu fizycznego, dbają o siebie nawzajem, podtrzymują jedną drugą, żeby żadna nie wpadła w przepaść. Chłopcy natomiast swoje zażenowanie koniecznością dotyku nadrabiali pomysłowością, np. rozsunęli ławki w taki sposób, że stworzyła się „dodatkowa przepaść”, którą przeskakiwali, „ładując” od razu na drugim brzegu; albo czekali, aż przejdzie jeden, i dopiero przechodzą drugi. Tylko dwóch chłopców spychało się z „kładki”. Przy „Maszynie” trzeba było ponownie podzielić się na zespoły. Utworzyły się grupki mieszane. Piotruś, Łukaszek, Paweł, Szymon i Marcin J. stworzyli zespół, który miał największe problemy z zadaniem. Szymon wymyślał pomysł, Paweł go popierał, Łukaszek się nie odzywał, a Piotruś próbował zmotywować całą czwórkę do pracy. Wyrażnie było widać, że chłopcy się wstydzili, co doprowadziło do skanalizowania pomysłów i sparalizowania możliwości twórczych. Dwa pozostałe zespoły pracowały bez oporów. Najciekawszą „maszynę”, która „myła owoce, wkładała do słoików, zakręcała słoiki, przylepiła etykietyki i odstawiała gotowy produkt na taśmę”, skonstruował zespół pracujący w osobnym pomieszczeniu. Dostali też najwięcej braw. To nie poprawiło nastroju wymienionej wcześniej piątce. Tym bardziej że u większości osób utrzymywał się dobry nastrój i zaczęto się irtować oporami — odrzucanych dotychczas — chłopców. Nie dość tego — ich prezentacja nie należała do udanych. I chociaż otrzymali brawa, do ćwiczenia „Zwierzęta” przystąpiliśmy w atmosferze lekko narastającego napięcia. Kiedy wszyscy wyciągnęli kartki z narysowanymi zwierzątkami i wypisali cechy charakteryzujące według nich daną postać, kolejne osoby prezentowały pracę odczytując wypisane określenia i próbując odgadnąć, kto z rówieśników jest autorem rysunków. Jedni nie mieli problemów z identyfikacją, innym pomagała grupa typując bohaterów prac. Szymon natomiast wyeksponował negatywne cechy zwierzątka przez siebie wylosowanego. Spytany, czy wymienione cechy to według niego pozytywne, zareagował wzruszeniem ramion. W grupie zapanowała absolutna cisza. Dagmara, która była autorką rysunku, wyrwała koledze kartkę. Nie zmieniło to jednak sytuacji Szymona. Odwołaliśmy się do norm i instrukcji, chłopiec miał ponownie zastanowić się nad ćwiczeniem. Przy pomocy zespołu i naszej udalo mu się ustalić kilka pozytywnych. W tym momencie była okazja do zwrócenia grupie uwagi, że ćwiczenia mają sens wtedy, gdy są wykonywane zgodnie z instrukcją. Grupa zaczęła bić brawo. Agnieszka powiedziała, że są to okłaski dla nas za to, że konsekwentnie wymagamy prawidłowego wykonania zadania. Zaproponowałyśmy rundkę. Zespół był usatysfakcjonowany rozwiązaniem problemu, łącznie z Szymonem, który pokonał trudności, otworzył się prosząc o pomoc, co docenili pozostali, podsuwając pomysły, toteż informacje zwrotne były pozytywne. Wszyscy byli zadowoleni z tego bloku zajęć, podkreślali, że był ciekawszy niż poprzedni. Spytaliśmy, kto chciałby zaznaczyć zmianę nastroju na termometrze. Nie było ochotników. Przypomniawszy, że cisza nocna obowiązuje według ustaleń o godzinie 23, uznaliśmy dzień pracy za zakończony.

Jedno wydarzenie, które miało miejsce po zajęciach zaabsorbowało nas. Po kolacji doszło do bójki między Łukaszem a Piotruśm. O tym wydarzeniu poinformował Paweł. Reszta grupy bacznie nas obserwowała, ciekawa naszej reakcji. Trzeba było interweniować. Przypomniawszy wszystkim o zasadach wspólnego pobytu, poprosiliśmy chłopców do naszego pokoju, by wyjaśnić okoliczności zajścia. W pierwszej fazie rozmowy chłopcy przekrzykiwali się, podając fakty dotyczące zdarzenia. Słuchałyśmy bez komentarzy. Kiedy opadły emocje, zadawałyśmy pytania i parafrazowałyśmy odpowiedzi. Łukaszek, który był mniej agresywny w kontakcie, szybko stwierdził, że może przeprosić Piotra. Zadeklarował, że będzie zachowywał się zgodnie z ustaleniami. Piotruś natomiast zwierzył się ze swoich problemów związanych z jego funkcjonowaniem w klasie. Mówił, że nikt go nie lubi, prawie wszyscy mu dokuczają, wymiewają się z niego, nikt mu nie chce niczego pożyczyć, wytlumaczyć. Wszyscy wokół mają do niego negatywny stosunek, dlatego on się broni. Na pytanie, jak się broni, odpowiedział, że bije, jest agresywny, bo taki musi być. Wyznał również, że z góry jest w stanie przewidzieć zarówno to, jak ktoś zareaguje na jego osobę, jak i swoje zachowanie w następstwie zdarzeń. Zaproponowałyśmy więc przeprowadzenie doświadczenia, które miało na celu pokazanie, że trudno przewidzieć, jak człowiek zachowa się w danej sytuacji i że nie wszyscy reagują w taki sam sposób. Piotruś miał zadanie zadawać pytania, a pozostałe osoby (w tym też i Łukaszek) odpowiadały na pytania zapisując odpowiedzi. Przed przeczytaniem ich na głos, Piotruś podawał swoją wersję naszych odpowiedzi. Okazało się, że nikt nie zareagował zgodnie z jego przewidywaniami. W efekcie tego doświadczenia i wspólnej rozmowy chłopiec stwierdził, że „skruszał”. Zapytany, co to znaczy, wyjaśnił: „Byłem się nam ta metafora. Wyraziłyśmy mu nasze uznanie. Po powrocie chłopców do sali, w której reszta młodzieży bawiła się przy muzyce, do pokoju zapukał Szymon i Paweł. Obydwaj chcieli porozmawiać, ponieważ nie lubią tańczyć i nudzili się. Gdy jedna ze współprowadzących wyszła do bawiących się uczestników, chłopcy zwierzyli się wychowawcy ze swoich kłopotów z nauką. Rozmowa toczyła się wokół sposobów radzenia sobie z takimi problemami. Po pewnym czasie do dyskutujących powróciła druga z osób prowadzących. Chłopcy wyrazili zgodę na włączenie jej do rozmowy. Szymon zwierzył się, że uwielbia latać, uciekać („latając można oderwać się od wszystkich spraw”), boi się dorosłego życia, nie chce mieć rodziny, „bo po co ma kogoś unieszczęśliwiać”, nie wytrzymuje długo w swoich postanowieniach, chciałby wsiąść na motor i jechać, jechać, uciekać, jechać coraz szybciej i szybciej, aż „wszystko pozostanie za mną i nie przede mną”.

Efektom rozmowy z Szymonem i Pawłem było ustalenie następnych kroków w postępowaniu, które miało na celu zorganizowanie im pomocy w nauce. Nasi rozmówcy wyszli ze świadomością, że ich wysłuchano, co wydawało się dla nich bardzo ważne. Poza tym cieszyli się, że następnego dnia będą

mogli z jedną z nas pójść do sklepu. Wielokrotnie upewniali się, czy nie zmieniliśmy zdania.

Późno, bo po godzinie 23⁰⁰, zakończyliśmy dyskotekę, bez oporu ze strony młodzieży. Każdy przygotowywał się do snu. Okazało się jednak, że spiór Piotra jest pomazany masłem. W budynku zaległa cisza. Jedna z nas powiedziała: „jest mi przykro, więcęci, jestem wściekła, tak wściekła, że teraz, gdybym podjęła jakiegokolwiek działania, zrobiłabym awanturę, a tego nie chcę. Proponuję więc, aby wszyscy zastanowili się nad tym wydarzeniem, my też się zastanowimy, i następnego dnia porozmawiamy o tym”.

Wydarzenie to zmusiło nas do zmodyfikowania scenariusza następnych zajęć. Ustaliliśmy, że porozmawiamy z młodzieżą o agresji w kontekście zdarzeń pierwszego dnia obozu. Podsumowując ten dzień stwierdziliśmy, że mimo pewnych trudności dużo nam się udało osiągnąć. Odkryliśmy także powód „porażki” w pierwszym bloku zajęć. Naszym zdaniem, zaczęliśmy od dość trudnych ćwiczeń, trzymaliśmy się zbyt sztywno planu zajęć, co doprowadziło w efekcie do zrezygnowania z części gier, które były łatwiejsze i przyjemniejsze, np. „Zabawa w głuchy telefon”, „Dźwiękobrwanie”, „Odgadywanie przedmiotów”, „Labyrinth”. W informacjach zwrotnych, których udzielałymi sobie po każdym bloku zajęć, poruszyliśmy problemy związane z naszą współpracą. Okazało się, że mógł wystąpić tu problem rywalizacji między nami o sympatię uczniów. Jedna z osób prowadzących jest wychowawcą i do tego bardzo lubianą przez wszystkich, druga natomiast jest z zewnątrz i nie mogła nawiązać wcześniej pozytywnych kontaktów z uczestnikami obozu. Obawy, że uczestnicy nie zaakceptują jednej z nas, mogły zakłócić naszą współpracę. Zwierzenie się ze swoich lęków, z doznawanych emocji ułatwiło nam pracę i wspieranie się w trudnych momentach.

Drugi dzień pracy rozpoczął się od rundki: „Jak się czujesz? W jakim nastrój wchodzisz na zajęcia?”. Dziewczęta mówiły, że są niewyspane. Chłopcy — że długo w nocy rozmawiali. Mimo tych sygnałów każdy kończył swoją wypowiedź informacją, że czeka na zajęcia, jest gotowy do pracy. W oczekiwaniu tym wyczuwało się jednak pewne napięcie. Podaliśmy cel zajęć i harmonogram dnia, poinformowaliśmy grupę o swoim nastrój. Ze wszystkich uczestników tylko my dwie nawizaliśmy w swoich wypowiedziach do wydarzeń poprzedniego dnia. Z naszej strony padło pytanie, co czują w związku z incydentem ze śpiworem. Odważniejsi mówili, że to nie oni, ale nikt nie podzielił się swoimi odczuciami. Po zwróceniu uwagi na istotę pytania, na moment zapadło milczenie, ale zaraz odezwały się pojedyncze głosy, że to było świństwo, że niepotrzebny incydent, że jest im przykro, głupio, nieswojo. Piotr zapytany, co czuł, gdy wróciwszy z łazienki znalazł swój śpiwór wytuszczony masłem z porzuczonej kanapki, bardzo cicho mówił o swoich uczuciach. Stwierdził, że w pierwszej chwili chciał pobić chłopców, którzy byli najbliżsi, ale przypomniało mu się, o czym była mowa podczas naszej rozmowy, dlatego nie zareagował, tylko problem zgłosił nam. Dodał również, że

cały czas bardzo źle się czuje. Powiesiliśmy na ścianie ogromny arkusz szarego papieru, liniami postawionymi grubym flamastem podzieliłymi go na dwie części i nad jedną z nich napisaliśmy: „Sytuacje, które wywołują w nas złość”, a nad drugą: „Nasze reakcje”. Po ćwiczeniu relaksacyjnym i krótkiej dramie (ujętej w scenariuszu) podjęliśmy dyskusję. Jedna z nas notowała. Na plany znalazły się następujące informacje:

Sytuacje, które wywołują w nas złość

— ktoś robi nam przykrość

Nasze reakcje

- marnotranie pod nosem,
- kopa,
- nie biore do siebie,
- próbuję być spokojna,
- cicho siedzę,
- myślę,
- płaczę,
- przenoszę złość na psa,
- jestem wściekła i krzyczę,
- obracam w zart.

Spytaliśmy, które z tych reakcji są dopuszczalne, akceptowane i nie wywołują większego napięcia. Wymienione podkreśliłymi i dookreśliłymi znaczenie podkreślonych słów. Następnie zadaliśmy pytanie: „Jakie są jeszcze inne sposoby opanowywania złości, które moglibyśmy zaliczyć do reakcji pożądanых. Zapisaliśmy:

- liczyć po cichu,
- zrobić herbatę,
- mówić o swoich uczuciach,
- przeczeć atak i wyjaśnić sytuację,
- przyznać się do błędów, jeżeli go popełniłymi,
- przeprosić, jeżeli istnieje taka potrzeba.

Gdy skończyliśmy wypełniać tabelę, Łukaszek oświadczył, że to on był autorem figla spłatanego Piotrusiowi. W odpowiedzi usłyszał, że doceniamy jego odwagę i fakt, że się przyznał i zrobił to z własnej woli (z naszej strony przez cały czas nie padło pytanie: „Kto to zrobił?”). Spytany o odczucia chłopiec stwierdził, że nie wie, czemu tak zrobił, i jest mu przykro. Przeprosił Piotrusia. Piotr (nie Piotrus) skomentował nasze zachowanie. Oznajmił, że bardzo mu zażalowało, iż nie dałymi się poprzedniego dnia ponieść nerwom.

Zbliżyła się pora obiadowa, więc poprosiliśmy, żeby wszyscy usiedli w wygodnych pozycjach, zamknęli oczy i wyobraźli sobie, co mogą zrobić, aby przygotować Zabawę Andrzejkową. Gdy ktoś miał koncepcję, otwierał oczy. Ćwiczenie trwało krótko. Spytaliśmy, czy wszyscy są przygotowani do zadania, i po usłyszeniu odpowiedzi twierdzącej zarządaliśmy godziną przerwę, uprzedzając, że jest to czas zarówno na obiad jak i na zebranie materiałów do przystrojenia wnętrza własnej koncepcji. Niewiele osób wy-

wiazało się z zadania. Rundka, która miała dać odpowiedź na pytanie: Co zrobię i czy jesteście z siebie zadowoleni? — pozwoliła na stwierdzenie, że pomysły mieli wszyscy, ale zrealizowało je tylko pięć osób. Popelniliśmy drugi raz ten sam błąd. Pozwoliłyśmy rozejść się grupie, nie pytając każdego, co będzie robił. Jeszcze raz miałyśmy okazję przekonać się, „jakie cechy sytuacji tworzonych przez wychowawcę wywołują aktywność jednostek”. Przy braku ustaleń personalnych wyniki są żałosne albo nie ma ich w ogóle. Spytaliśmy: „Co z tym zrobimy?”. Podjęliśmy wspólną decyzję, że przeznaczamy dodatkowe 20 minut na zebranie materiałów i zrobienie kanapek. Jednak tym razem zanim grupa się rozeszła, każdy uczestnik sprecyzował, co będzie robił. I tak jak przedtem zabrakło godziny, tak teraz wystarczyło 20 minut, aby wszyscy zgromadzili materiały.

Zaczęłyśmy zajęcia. Po ćwiczeniu: „Wycieczka na inny kontynent” zebrałyśmy informacje zwrotne. Jednocześnie pozytywne odczucia wzbudziło „Studio gwiazd”, co zostało wyraźnie zwerbalizowane (np. „Cieszyło mnie, że każdy szedł, jak chciał, i każdy go oklaskiwał”). Pozostałe etapy były różnie odbierane, np. Jacek oznajmił, że nie był w odpowiednim studio. Najmniej podobała się wszystkim wizyta w „Studio bajek”. Ośmioklasiści stwierdzili, że zbyt dziecinne jest już dla nich wcielanie się w baśniowe postacie, ale w zabawie wzięli udział wszyscy. Kolejnym ćwiczeniem była „Muzyczna loteryjka”. Przygotowałyśmy 22 polecenia (my też brałyśmy udział) i tak się szczęśliwie złożyło, że ostatnie wylosowane hasło brzmiało: „Wszyscy razem tańczą”. I rzeczywiście, wszyscy ujęliśmy się za ramiona i parę minut razem tańczyliśmy. Nikt nie został odrzucony, wyizolowany. Gdy wyłączono magnetofon, rozległy się wołania: „Jeszcze!”. Powtórzyłyśmy ćwiczenie. Było bardzo miło. „Zagłuszacze” nie wzbudziły specjalnych emocji.

Przebieg ćwiczenia „Filizanki” wart jest dokładniejszej relacji. Po nalaaniu wody do przygotowanych naczyń wyszliśmy na taras, aby w sali nie zchlapać podłogi. Wszyscy znali już instrukcję, toteż podchodziliśmy do wybranych osób (każdy do każdego), by powiedzieć kilka miłych i jednocześnie prawdziwych słów, równocześnie przelewając część płynu do filizanki kolegi. Po upływie około 20 minut wróciliśmy do sali, by omówić ćwiczenie. Wypowiedzi były niezwykle pozytywne, a w grupie panował nastrój radości. Dużo osób podkreślało, jak ważne są dla nich pozytywne uwagi na ich temat. Tylko Szymon i Marcin mieli (po wejściu do sali) puste kubeczki. Szymon podsumował: „Wszystko wszystkim rozlałem, źle się czuję, głowa mnie boli”, Marcin: „Chciałem wszystko oddać. Dobrze się czuję, woda mnie boli”. Kasia: „Niczego nowego się nie dowiedziałam. Nie pamiętam, co mi powiedziała pani Worobiej; to, co usłyszałam, było dobre”. Przytaczamy tę ostatnią wypowiedź, bo miała ona wymowę wieloznaczną. Kasia napisała podczas diagnozy, że chciałaby, żeby się do niej zwracano: „Pani Kasiunia”, klasa określiła ją jako osobę nie mającą przyjaciół, Kasia się z tym zgodziła. Teraz zaznaczyła, że nie pamięta, co jej powiedziała wychowawczyni.

W świetle innych wypowiedzi, w których podkreślano wagę słów wychowawcy i w zestawieniu z jej stwierdzeniem, że niczego nowego się nie dowiedziała, mogło to sygnalizować, że Kasia domaga się zainteresowania, zwrócenia na siebie uwagi, spostrzeżenia czegoś, z czym się identyfikuje, a co pozostaje nie zauważone. To ćwiczenie, jak też wcześniejsze: „Wielka Pardubicka”, „Cebula” czy „Parada gwiazd”, uświadomiły nam, jak bardzo młodzież potrzebuje sukcesu, akceptacji, dostrzegania przez innych swoich „mocnych stron”. To te ćwiczenia zdecydowanie przyspieszyły realizację celów, a zwłaszcza integrację grupy.

„Wypowiadam swoje imię” — to króciutki przerywnik przed autoanalizą podczas spisywania swoich cech na kartce symbolizującej autora, nazwanej: „Papierowe ja”. W wypowiedziach ustnych niewielu uczniów ujawniło swoje negatywne cechy; na kartkach zapisano ich znacznie więcej. Np. leniwa, naiwna, przeklinam, czasami zarozumiiała, czasami zazdrosna; ponury, rozkojarzony; upierdliwy, leniwy, śpioch; wścibska i zazdrosna, leniwa, obżartuch; potrafię bez powodu dogryźć; zarozumiałstwo, arogancka, zbyt szczerą, gadulstwo, leniwa, upierdliwa, przyszcze, krzywe zęby, za duży nos; nieufna, potrafię się zdenerwować, obrazić i gdy ktoś straci moje zaufanie, ciężko musi pracować, by je odzyskać, gotowa do kompromisu, nie lubię podejmować decyzji, niezdecydowana, gruba, przyszcze, zamknięta w sobie; moja negatywna cecha to: lenistwo, łobuzerka, nalogi, obżarstwo; nerwowy, za dużo się wtrącam, lubię komuś sprawić przykrość, upierdliwy.

Dzieci, które zdiagnozowałyśmy jako izolowane w klasie, postrzegały siebie zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Szymbek oddał kartkę z koncepcją rysunkową. Nie wypisał żadnych cech. Przed przetrwaniem zebrałyśmy informacje zwrotne. Pawelek stwierdził: „Nikt nie jest doskonały”. Zebrane opinie potwierdzały, że introspekcja jest trudną metodą pracy. Największe wrażenie w tym bloku zajęć wywołał przekazywanie pozytywnych cech, połączone z przelewaniem wody do kubeczka partnera.

Po przerwie wszyscy zaprezentowali materiały, które zebrali do wystroju sali. Ustaliliśmy — tym razem personalnie — kto za co jest odpowiedzialny. Powstały trzy grupy zadań: dekoratorów, artystyczna i „kuchcików”, z określonym czasem na realizację zadania. Ponownie spotkaliśmy się o godzinie 20. przy wspólnej kolacji. W tym czasie, niespodziewanie, odwiedziła nas mama jednego z dzieci. Opejrziała z nami występy artystyczne, które były bardzo udane. Artyści dostali dużo braw; doceniano też efekty pracy pozostałych dwóch grup, też brawami. Wszyscy zostali obdarowani przez gościa słodkimi. Po programie i kolacji odbyła się dyskusja urozmaicona wróżbami. Zabawa usatysfakcjonowała klasę.

Rundka, rozpoczynająca w trzecim dniu ostatni blok zajęć, przebiegała w pogodnym nastroju, chociaż wiele osób sygnalizowało senność i zmartwienie, że za kilka godzin już wracamy do domu. Podczas podsumowania Zabawy Andrzejkowej grupa stwierdziła, że warto poświęcić czas na przygotowa-

nie takiej imprezy, ponieważ potrzeba funkcjonowania w zespole daje dużą satysfakcję. Następnie przeprowadziłyśmy dwa ćwiczenia („Lustro”, „Dziwne kroki”), po czym nastąpił czas przekazania sobie ostatnich, bo kończących wspólny pobyt, informacji zwrotnych. Wszyscy zajęli jak najbardziej oddalone od siebie miejsca i rozmowa toczyła się w parach: każdy z każdym. Trwało to ponad dwie godziny. Głównie te informacje (brałyśmy udział w podsumowaniu) pozwoliły nam na sprycyzowanie wniosków, które przedstawiamy dalej. Na zakończenie zajęć — ćwiczenie „Znam”, już w obecności kilku rodziców, którzy przyjęli po swoje pociechy. Rodzice stali z boku, a my naprawdę poczuliśmy się zintegrowaną grupą. Nikt nie chciał wstać z krzesła. Dopiero propozycja jednego z rodziców, że zrobi nam wspólne zdjęcie, wróciła klasie energię.

Wnioski końcowe

Z opracowanego przez nas programu skorzystało dwadzieścia osób. Dwie dziewczynki nie wzięły udziału w obozie. Jako przyczynę podały brak czasu. Wszystkie bloki ćwiczeniowe miały charakter ustrukturalizowany, początkowo dyrektywny, pod koniec obozu z tendencją do przechodzenia w formę niedyrektywną.

Atmosfera panująca w ośrodku pozwoliła na wystąpienie pożądaných procesów w grupie. Podczas zajęć młodzież stawiała się coraz bardziej otwarta. Mogłyśmy obserwować, jak „kontrast pomiędzy zewnętrzną otoczką a osobą, która jest wewnątrz, staje się w miarę upływu czasu coraz bardziej widoczny. Stopniowo i powoli wytwarza się poczucie autentycznego porozumienia i człowiek, który był szczerze odgradzony od innych, decyduje się odsłonić jakąś niewielką częśćkę nurtujących go uczuć. Zwykle ktoś taki jest przeświadczony, że inni nie będą w stanie zaakceptować tego, co naprawdę przeżywa. Ku swojemu zdumieniu przekonuje się, że inni bardziej stają się autentyczni, z tym większą spotyka się akceptacją” (Jankowski 1981, s. 87)

Obóz pogłębił nasze spostrzeżenia diagnostyczne i pozwolił dzieciom poznać potrzeby swoje i grupy. W szkole dzieci są anonimowe. Oczywiście wychowawcy znają je z imienia i nazwiska, nie mają jednak zbyt wiele czasu (realizując programy — nauczania i wychowawczy), aby poznać autentyczne problemy wychowanków, szczególnie tych, którzy nie sprawiają kłopotów. A młodzież nie otwiera się przeciw w klasie na lekcji, po sprawdzeniu listy obecności. Taką szansę dają spotkania pozalekcyjne, szczególnie gdy odbywają się poza szkołą.

W początkowej fazie naszej pracy najważniejszym momentem było wypracowanie zasad funkcjonowania w grupie i ustanowienie norm grupowych. Mogłyśmy potem odwoływać się do nich w sytuacjach konfliktowych, ułatwiały też modelowanie zachowań konstruktywnych. Podczas realizacji celów

socioterapeutycznych kierowałyśmy się zasadami: afirmacji, bliskiego kontaktu, otwartości; przestrzegania norm.

Przypuszczamy, iż w wyniku realizacji „Programu interwencyjnego” podniósł się poziom atrakcyjności klasy szkolnej poprzez zwiększenie samoświadomości uczniów. Dzieci izolowane włączyły się do grup zadaniowych, potem do zabaw, co umożliwiło im nawiązanie głębszych i bardziej trwałych relacji interpersonalnych w grupie szkolnej, w której spędzają znaczną część czasu.

Po zakończeniu obozu ustaliliśmy wytyczne do dalszej pracy wychowawczej, które miały na celu utrwalenie dotychczasowych efektów pracy i wzmocnienie nowo poznanych wzorców zachowania. Aby praca grupy nad zmianą struktury i integracją mogła dalej się rozwijać, dobrze byłoby, by wychowawca:

- poznał i rozumiał zmieniającą się stratyfikację grupy oraz ustalił podczas godzin wychowawczych normy współpracy w klasie;
- nie blokował przepływu informacji trudnych, gdyż są one podstawą budowania realnego poczucia bezpieczeństwa i zaufania w zespole;
- nagradzał wszystkie sytuacje, w których liderzy zwracają się do dzieci do tej pory odrzuconych;
- pokazywał każdemu uczniowi to, co mu się udało zrobić (wzmocniał pozytywny);
- organizował pomoc liderów dzieciom, które dotychczas zajmowały niskie pozycje, ale też umożliwiał i wspierał kontakty liderów z odrzuconymi (np. odwiedziły podczas choroby i przekazanie życzeń powrotu do zdrowia od klasy);
- był przy tych, którzy mają problemy: aby nie negocjował uczuć uczniów, lecz pomagał znaleźć rozwiązanie problemu;
- proponował zadania do realizacji zgodne z możliwościami dziecka;
- pracował indywidualnie z dziećmi agresywnymi nad odczuciem niepożądanych reakcji poprzez nagradzanie właściwych wyborów dziecka i reagując ze wzmocnień negatywnych oraz podtrzymywał wiarę wychowawca w sukces.

Ponieważ relacja z przeprowadzonego programu miała miejsce kilka miesięcy po opisywanych wyżej wydarzeniach, możemy ją wzbogacić o kilka informacji na temat dalszego funkcjonowania klasy. Naszym zdaniem, eksperyment polegający na pracy z grupą formalnie ze sobą połączoną, jaką jest klasa szkolna, a nie typowo socioterapeutyczną, wyłonioną ze względu na problem (np. młodzież izolowana ze wszystkich klas ósmym tej szkoły) — powiódł się. Ci, którzy przez tyle lat nie byli słuchani, nie włączani w żadne wspólne przedsięwzięcie, zostali dostarczeni i przynajmniej częściowo zrozumiani. Ponadto opisywana klasa ósma zaczęła się wyróżniać spośród innych klas, co było szczególnie widoczne podczas przerw. O ile uczniowie innych klas byli rozproszeni po korytarzach, o tyle uczestnicy programu byli zawsze z daleka widoczni jako wieloosobowy zespół. Przygotowali też bal dla klas ósmym na zakończe-

nie roku szkolnego. Pracowali systemem zadaniowym, bardzo się angażując w przygotowanie końcowej imprezy. Podczas balu wszyscy świetnie się bawili, nikt z tej klasy nie był samotny i opuszczony. Zarejestrowane zmiany w funkcjonowaniu klasy oraz poszczególnych uczniów zdecydowanie wiążemy z doświadczeniami zdobytymi podczas obozu socjoterapeutycznego.

Scenariusze zajęć

Pierwszy dzień pobytu godz. 11⁰⁰–14⁰⁰

Cele:

- terapeutyczne:
 - ustalenie i przyjęcie norm przez uczestników grupy („byśmy się czuli dobrze i bezpiecznie”),
 - integracja klasy — c.d.;
 - edukacyjny:
 - zapoznanie ze sposobami komunikowania się.
- Materiały: dwa arkusze papieru, flamastry, taśma klejąca, kartki, ołówki, karty ćwiczeń (nadawanie komunikatów „Ja”).

Ponieważ spotkanie to rozpoczynało cykl zajęć socjoterapeutycznych skomasowanych w ciągu trzech dni, zostało poprzedzone krótkim wstępem, w którym przedstawiono cele pobytu i objaśniono potrzebę utworzenia norm obowiązujących przez czas trwania obozu. (Szersze informacje na ten temat znajdują się w rozdziale o realizacji programu.)

1. **Ustalenie norm w małych grupach.**
2. **Utworzenie kręgu.** Zabawa w „Zzum”. Prowadzący informuje, że „zzum” to czarodziejskie słowo, które pozwoli nam oderwać się od tego, co zostawiliśmy na zewnątrz: od szkoły, domu, kłopotów, i być tylko „tu i teraz”. Przebieg zabawy: wszyscy siedzą na krzesłkach, prowadzący wyciąga rękę z podniesionym do góry kciukiem (pozostałe palce zaciśnięte) i mówi: „zzum”. Jego sąsiad z lewej strony powtarza gest i słowo, potem następny... aż dojdzie do prowadzącego. Wtedy podajemy instrukcję, że teraz zrobimy to samo, ale dwa razy szybciej, a potem jeszcze szybciej — aż nie będzie ciszy między słowami poszczególnych osób, tylko jedno brzmienie. Gdy ukazyjemy zamierzony efekt, prowadzący schyla się informując uczestników, że podnosi z podłogi ciężką linę i jeśli ktoś chce, niech pomoże ją podźwignąć do góry. Dobrze byłoby, gdyby włączyli się do ćwiczenia, bo linę jest gruba i ciężka, a chcemy ją podnieść do góry i jak najdalej odrzucić za siebie wraz ze wszystkimi troskami.

3. **„Wielka Pardubicka”.** Krąg. Prowadzący informuje, że wyjeżdżamy na konkurs hippiczny. Zegnamy się z najbliższymi, wsiadamy na konie (krzesła) i jedziemy. Jeździe towarzyszą różne odgłosy:
 - jedziemy wolno (uderzamy dłońmi w kolana);

- jedziemy szybko (szybko uderzamy dłońmi w kolana);
- przejeżdżamy przez most (stukamy zaciśniętymi pięściami w swoje piersi);
- mijamy zarośla (wyrzucamy prawą rękę z okrzykiem: „szu!”);
- mijamy trybuny żeńskie (pisk);
- mijamy trybuny męskie (okrzyki: Oooo!);
- przejeżdżamy przez rzadkie błoto (uderzamy dłońmi w policzki);
- przejeżdżamy przez gęste błoto (szybko uderzamy dłońmi w policzki);
- jedziemy po bruku (pięść o piętę);
- robimy przeskoki przez przeszkodę („skaczemy” z krzesa);
- zdobyliśmy nagrodę (pokazujemy, jak się cieszymy).

4. **Mini-wykład.** Mini-wykład o sposobach porozumiewania się: a) komunikacja niewerbalna, b) komunikacja werbalna. Grupa dowiaduje się, że aż 65% dialogu to komunikaty niewerbalne. Są wieloznaczne i dotyczą uczuć, sympatii, preferencji. Wzmozżona gestykulacja, wymachiwanie pięścią, cisza mogą wyrażać gniew; rumieniec — złość, skrepowanie, zdenerwowanie, przyjemność. Sympatię i akceptację komunikują zazwyczaj: kontakt wzrokowy, wyprostowana postawa ciała, znajdowanie się blisko drugiej osoby bez naruszania jej granic, ciepły ton głosu, mówienie wyraźne bez szeptów i krzyków (*Jak żyć z ludźmi* b.d.). Komunikacją werbalną kojarzy się nam przede wszystkim z mówieniem, w rzeczywistości składa się ona z mówienia i słuchania. Ponoć już Platon określił trzy główne powody, które najbardziej utrudniają ludziom porozumiewanie się: chęć wykazania się swoją racją za wszelką cenę, zmiana tematu rozmowy, nieumiejętność słuchania (Gut, Haman 1993, s. 35). O skutecznej komunikacji możemy mówić wtedy, kiedy odbiorca rozumie sytuację tak, jak zamierzył nadawca. Najczęstszym i najważniejszym źródłem nieporozumień jest niewłaściwe zrozumienie przekazu. Bywa też, że niezbyt uważnie słuchamy tego, co się do nas mówi; przekraczamy wypowiedzi, osądzamy i oceniamy zarówno mówiącego jak i treść kierowanych do nas słów. Również brak zaufania może być przyczyną zniekształcenia komunikacji. Aby sprawnie komunikować się, nadawca powinien zadbać o swoją wiarygodność, wysyłanie zrozumiałych informacji i zdobywanie informacji zwrotnych (Johnson 1992, s. 80).

Między porozumiewającymi się osobami zachodzą relacje: JA OK — TY OK, JA OK — TY nie OK, JA nie OK — TY OK, JA nie OK — TY nie OK. Aby osiągnąć relację: JA OK — TY OK, należy pamiętać o podstawach dobrego kontaktu i porozumiewania się, czyli: nie oceniać, nie uogólniać, nie interpretować, nie dawać „dobrych rad”, skupiać uwagę na słowach partnera, mówić wprost, otwarcie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i propozycje, przekazywać informacje zwrotne.

Wartość komunikacji uzależniona jest od cech wrodzonych, rozwojowych, społecznych, samokształcenia i pracy nad sobą. Wraz z pracą nad sobą staje się coraz bogatszy monolog wewnętrzny, a co za tym idzie, stajemy się bardziej komunikatywni, o czym świadczy sposób wystawiania się.

6. Nadawanie komunikatów „JA”

7. **Ćwiczenie relaksacyjne „Róża”**. Usiądź wygodnie..., zamknij oczy..., wyobraź sobie, że jesteś krzakiem róży. Jest pełnia lata. Masz świetne warunki do rozwoju. Ziemia jest żyzna i wilgotna, słońce słońce i ogrzewa cię swymi promieniami. Rośniesz i rozwijasz się coraz bardziej. Twoje liście mają kolor soczystej zieleni, są dorodne i zdrowe. Wypuszczasz pączki, których płatki rozchylają się. Jesteś w pełni rozkwitu. Delikatny zapach twoich kwiatów wabi wielu przechodniów. Wszyscy cię podziwiają, ale każdy boi się twoich kolców... Ty jednak potrzebujesz bliskości osób, którym się podobasz, chcesz, by cię dotykały, upajały się twoim zapachem... Wyobraź sobie, że zostateś obdarzony mocą, która spowoduje, że twoje kolce uschną, a cały krzak pozostanie równie piękny, jak był... Odrzuć kolce... Teraz jesteś bezpieczny dla innych, każdy może cię dotknąć.

Pierwszy dzień pobytu godz. 16⁰⁰–19⁰⁰

Cele:

terapeutyczne:

- umiejętność wymieniania się pozytywnymi odczuciami z innymi osobami z grupy,
 - rozwój samoświadomości,
 - podniesienie samooceny,
 - budowanie empatii;
 - edukacyjne:
 - umiejętność współpracy z innymi (w zespole),
 - uczenie się korzystania ze swoich mocnych stron.
- Materiały: dwa arkusze papieru, flamastry, taśma klejąca, kartki, ołówki, koc lub haweczki.

1. **Termometr**. Rysujemy termometr lub samą skalę np. od +40 do -40. Każdy uczestnik określa swój nastój w stopniach, rysuje linię, na której wypisuje swoje imię.

2. **„Zgadnij, kto prowadzi?”**. Jedna osoba wychodzi. Grupa umawia się, kto będzie prowadził ćwiczenia gimnastyczne, które pozostali będą wykonywać. Po tym ustaleniu wołamy osobę stojącą za drzwiami i informujemy ją, że jej zadaniem jest odgadnąć, kto prowadzi zajęcia. Ten, kto pokazuje, jakie ruchy należy wykonywać, musi dość często zmieniać formę ćwiczenia, żeby odgadujący mógł się zorientować, kto nadaje ton pracy.

3. **„Sałatka owocowa”**. Prowadzący nadaje wszystkim uczestnikom nazwy kilku owoców. Np. banan, jabłko, banan, gruszkę, jabłko... itd. Na hasło wywołujące dany owoc osoby „utożsamiają się” z nim zamieniają się miejscami. Na hasło: „sałatka owocowa” wszyscy zamieniają się miejscami.

4. **„Cebula”**. Grupę dzielimy na dwa rzędy o równej liczbie osób. Tworzymy dwa koła (jedno wewnątrz drugiego). Osoby, które znajdą się naprzeciw siebie, są zwrócone ku sobie twarzami i mają za zadanie powiedzieć part-

nerowi coś miłego. Potem prowadzący podaje komendę typu: — koło zewnętrzne o trzy kroki w prawo; — koło wewnętrzne o pięć kroków w lewo... itp. Znowu osoby stojące naprzeciwko mówią sobie coś miłego.

5. **„Ludzik”**. Prowadzący daje każdemu kartkę papieru. Pokazuje, jak wydrzeć z niej ludzika. Na środku, „wzduż kręgosłupa”, wpisujemy swoje imię. Potem wpisujemy, co lubimy robić lub jeść (w tej części, z którą dana czynność się kojarzy, np. głowa — czytanie). Gdy wszyscy ukończą pracę, przekazujemy sobie „ludziki”. Każdy dopisuje swoje imię przy nazwie czynności, którą też lubi wykonywać. Uczestnicy sprawdzają, ile zebraли podpisów.

6. **„Supły”**. Wszyscy stają w rzędzie i chwytają się za ręce. Ten, kto jest pierwszy, ma za zadanie utworzyć z grupy wielki supel. Ostatni uczestnik z rzędu powinien potem ten supel rozwinąć. Zabawę powtarzamy kilka-krotnie.

7. **„Tratwa”**. Grupa dzieli się na 8-, 10-osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje karton o wymiarze 60 x 90 cm. Prowadzący kładzie karton na podłodze i wyjaśnia, że przedstawia on tratwę ratunkową. Każda grupa powinna się zmieścić na tratwie, przy czym wszyscy mają stać na niej chociaż jedną nogą. Wyrzucamy w obranych pozycjach minimum 30 sekund. Każdy zespół ma nie mniej niż trzy minuty na przygotowanie ćwiczenia.

8. **„Reporter”**. Dobieramy się parami; osoba A zadaje osobie B pytania, które mają dostarczyć jej wiedzy o życiu partnera, i stara się zapamiętać, jak najwięcej szczegółów. Po 5 minutach następuje zmiana. Potem te osoby, które chcą, przedstawiają swoich partnerów (po wcześniejszym ustaleniu, czy wszystko, co zapamiętali, mogą przekazać grupie, czy też są szczegóły, których ich rozmówcy nie ujawniliby w szerszym gronie, w związku z czym należy je pominąć).

9. **„Kładka”**. Kładka — to nazwa umowna. Kładka może być zwiniony koc, niska haweczka czy teren wyznaczony np. przy pomocy dwóch skakanek. Wszyscy dobierają się w pary. Każda para, kolejno, ustawia się na przeciwnych krańcach kładki. Prowadzący informuje, że kładka jest nad przepaścią, należy więc przejść przez nią w taki sposób, by zapewnić bezpieczeństwo partnerowi.

10. „Maszyna”

11. „Zwierzęta”

12. **„Termometr”** — prowadzący ma możliwość sprawdzić, jak ćwiczenia wpłynęły na grupę.

Drugi dzień pobytu godz. 10⁰⁰–13⁰⁰

Cele:

terapeutyczne:

- integracja zespołu,
- dostrzeganie potrzeb innych, budowanie empatii,
- podnoszenie samooceny;

edukacyjny:

- zapoznanie uczestników z nieagresywnymi sposobami rozwiązywania problemów interpersonalnych;
- zadaniowe:
- generowanie pomysłów w związku z udekorowaniem sali na Zabawę Andrzejkową,
- zebranie materiałów potrzebnych do projektowanych dekoracji.

Materiały: papier, flamastry, taśma klejąca.

1. „**Rundka**”: Jak się czujesz? W jakim nastroju wchodzisz na zajęcia?
2. **Harmonogram dnia i podanie celów zajęć.**
3. **Rozmowa w kręgu** na temat: Jak radzimy sobie z uczuciami, gdy ktoś sprawia nam przykrość? Etapy dyskusji: Jakie sytuacje w życiu wywołują naszą złość, gniew? — Jak wówczas reagujemy? — Które z wypisanych reakcji są pożądane, a które nie? — Burza mózgów: Jakie są inne sposoby opanowywania złości, które moglibyśmy zaliczyć do reakcji pożądanych? (wszystkie etapy dyskusji znajdują odzwierciedlenie na papierze).
4. **Strzeptywanie emocji** — ćwiczenie relaksacyjne: ręce swobodnie wzdłuż ciała, potrząśamy dłońmi, kręcimy szyją, ramionami, całym tułowiem, unosimy w górę prawą nogę — potrząśamy, potem to samo wykonujemy lewą nogą.
5. **Improwizacja inscenizowana: „Kłótnia”**. Dwie osoby improwizują kłótnię. Prowadzący czuwa, aby gra nie przerodziła się w rzeczywisty konflikt. Po zakończeniu ćwiczenia nagradzamy występujących oklaskami. Omówienie ćwiczenia: Jakie uczucia dominowały w osobie sprawiającej przykrość? — Jakie uczucia towarzyszyły osobie, której sprawiano przykrość? — Jakie uczucia budziły się w obserwatorach scenki? (wypowiadają się te osoby, które chcą).

Ćwiczenie 4. i 5. przeprowadzamy między drugim a trzecim etapem dyskusji.

6. **Wprowadzenie do zadania**: zamknij oczy; wyobraź sobie salę, w której się znajdujemy, przystrojoną i przygotowaną do Zabawy Andrzejkowej... Czy podoba ci się twoje wyobrażenie, czy nie? — odpowiedz sobie w myślach. Bez względu na odpowiedź, jakiej sobie udzieliłeś, zastanów się, co ty możesz zrobić, aby w tej sali było przyjemnie, żebyś czuł się dobrze... Jeżeli wiesz, co mógłbyś wnieść do wystroju tego wnętrza — otwórz oczy.

7. **Ogłoszenie**: Każdy ma 20 minut czasu na zebranie potrzebnych materiałów do wystroju sali. Potem przerwa obiadowa.

Drugi dzień pobytu godz. 14⁰⁰–16⁰⁰

Cele:

- terapeutyczny:
- integracja zespołu,
- dostrzeżenie potrzeb innych, budowanie empatii,
- podniesienie samooceny;

edukacyjny:

— nauka umiejętności współpracy z innymi.

Materiały: magnetofon, kasety z nagraniami, karty z poleceniami różnorodnych ćwiczeń w ilości zgodnej z liczbą uczestników, filizanki, woda, papierowe torby.

1. **Rundka** — jakie zebraliśmy materiały?
2. „**Wycieczka na inny kontynent**”. Krag. Prowadzący podaje instrukcje, które umożliwiają uczestnikom wyobrażenie sobie lotu samolotem. Lądujemy w wytwórni filmów w Hollywood. Powitanie na lotnisku może przebiegać według schematu: — witam wszystkich z niebieskimi oczyma; — witam tych, którzy mają adidasy... itp. Po powitaniu idziemy do Studio Filmów Kryminalnych. W tym miejscu każdy jest przestępcą i każdy jest detektywem. Wszyscy, jako detektywi, chodzą po sali (przy muzyce z elementami grozy) za upartym przestępcą, który przestępca. Na sygnał dany przez prowadzącego każdy detektyw chwytą potencjalnego przestępcę. Okazuje się jednak, że złapanie osoby nie są poszukiwanymi, toteż ścigający puszczają je wolno i zabawa trwa dalej.

„**Studio Techniczne**”. Roboty XVI generacji: w parach osoba A — robot, osoba B — obsługujący. B usławia się za A i wprawia A w ruch. Obsługa robota: — „przycisk” na głowie (jedno naciśnięcie — robot idzie do przodu; dwa naciśnięcia — do tyłu); — „przycisk” na lewym ramieniu (robot przemieszcza się w lewą stronę); — „przycisk” na prawym ramieniu — w prawą stronę. Roboty tej generacji nie są skomplikowane ani trwałe, nie można do puścić do zderzenia. Jeżeli jednak do tego dojdzie — robot staje i w parze następuje zmiana ról. Po kilku minutach zabawy prowadzący informuje grupę, że teraz zapozna uczestników z nowszymi robotami — XVIII generacji. W tym celu należy dobrać się w trójki. Osoby A i B ustawiają się do siebie plecami i tworzą jedną całość; osoba C — obsługuje. Robota włączamy przez włożenie dłoni między plecy złączonych osób. Od tej chwili para rozdziela się i każdy idzie przed siebie. Obsługujący ma za zadanie tak pokierować osobami A i B, by stanęły one naprzeciw siebie — co jest oznaką zakończenia pracy robota. Roboty zmieniają kierunki według poprzedniej instrukcji; mają też pokrętła na plecach. Przekręcenie pokrętła powoduje przyspieszenie kroku. Te roboty nie psują się tak łatwo, toteż jeśli dojdzie do zderzenia — stają w miejscu i przebiegają nogami, czekając na obsługującego. Gdy wszystkie trójki zakończą pracę — możemy bawić się dalej lub zwiedzić następne studio.

Jest to „**Studio Reklamny**”. Wszyscy siadają w koło. Każdy ma dwie minuty czasu na zastanowienie się, co lubi robić lub co robi najlepiej. Potem ten, kto chce, prezentuje swoje umiejętności lub zaimitowania w formie pantomimicznej. Grupa zgaduje, jaka czynność była naśladowana. Każde przedstawienie nagradzane jest oklaskami. Dobrze, jeśli cała grupa weźmie udział w ćwiczeniu.

„**Studio Baśni**”: uczestnicy dzielą się na grupy. Każda grupa przedstawia pantomimicznie scenkę z baśni, w której chciałaby się znaleźć. Pozostali uczestnicy zabawy oklaskują grających i zgadują — co to za utwór. Po odgadnięciu — przedstawiający tworzą bramę do swej baśni i wszystkich do niej zapraszają. Gdy wszystkie grupy wykonają zadanie, prowadzący informuje je, że do świata baśni wkraśla się zła czarownica. Jeśli kogoś dotknie, ten kamieniem. Ofiara może tylko głośno krzyknąć: „Żeby odczarować, nieszczęślika”, ktoś z grupy musi go dotknąć (czarownica broni dostępu do ofiary). Gdy czarownica ma dość swojej roli, informuje o tym prowadzącego i następuje zmiana.

„**Studio Gwiazd**”: wszyscy są gwiazdami. Każdy po kolei przechodzi przez szpaler wiwatującego na jego cześć tłumu fanów. Bardzo ważne jest, by w tym ćwiczeniu wzięło udział jak najwięcej osób, ponieważ podnosi ono samopoczucie.

„Wycieczka na inny kontynent” kończy się runką: — W którym studio czules się najlepiej? — Kiedy doznałeś najprzyjemniejszych uczuć? — Jak przebiegała współpraca w parach, grupach?

3. „**Muzyczna Loteryjka**”: W kapeluszu znajdują się karteczki z poleceniami. Każdy uczestnik losuje jedną z nich. Po przeczytaniu instrukcji — pantomimicznie prezentuje grupie treść polecenia. Wszyscy zgadują, co trzeba wykonać i wykonują (przy muzyce). Polecenia powinny być proste, np. skacz jak żaba; stań na jednej nodze.

4. „**Zagłuszacze**”: Grupa dzieli się na trzy zespoły, ustawia się w trzech szeregach. Dwa zewnętrzne szeregi są oddalone od siebie co najmniej o trzy kroki i ustawiają się do siebie przodem. Wewnętrzny szereg (B) zwrócony jest w stronę zespołu A. Osoby z zespołu A ustalają treść kilkuwyrazowego zdania (4–5 wyrazów). Ich zadaniem będzie przekazanie treści tego zdania szeregowi C. Zabawa zaczyna się na sygnal prowadzącego i polega na tym, że szereg B nie może dopuścić, by szereg A przekazał informację kolegom z zespołu C. Jeśli jednak wiadomość zostanie przekazana, następuje zmiana ról. W rundce podsumowującej uczestnicy wypowiadają się, w którym szeregu było im najlepiej.

5. „**Filizanki**”: Każdy uczestnik otrzymuje jeden kubeczek oraz coś, czym można te kubeczki napełnić, np. piasek, ryż, fasola, woda. Rozmawia z uczestnikami na temat mówienia sobie komplementów i reagowania na nie. Prowadzący odczytuje grupie tekst: „Wyobraźmy sobie nasze poczucie własnej wartości jako filizankę (kubek). Kiedy jesteśmy z siebie zadowoleni, nasze filizanki są pełne, kiedy nie — prawie puste. Nasze filizanki (kubki) mogą napełniać inni ludzie, mówiąc o nas dobrze. Z kolei my możemy napełniać ich filizanki, mówiąc dobrze o nich. Jeśli nasza filizanka jest prawie pusta, nie mamy ochoty dzielić się jej zawartością z innymi. I przeciwnie, jeśli jest pełna, chętnie się dzielimy. Filizanki innych ludzi opróżniają się, kiedy mówimy im rzeczy złe i bolesne. Jeśli będziemy ciągle opróżniać filizanki innych, nasze

własne też nie będą napełniane. Kiedy mówimy komuś coś dobrego, ale sami w to nie wierzymy, nie napełniamy jego filizanki. Człowiek ten słucha nas z filizanką w wyciągniętej dłoni, ale nie do niej nie wpada.

Wszyscy rozmawiają na temat tekstu i ewentualnie zadają pytania. Każdy swoją filizankę (kubek) napełniania do połowy piaskiem, ryżem, fasolą, wodą. Później uczestnicy rozchodzą się po sali i napełniają kubki innych osób, wypowiadając o nich pozytywne stwierdzenia i przelewając część zawartości swoich kubków. Ta część ćwiczenia trwa ok. 8 minut.

Na zakończenie siadamy w kręgu i dzielimy się refleksjami z udziałem w tym ćwiczeniu. — Czy trudno mówić komplementy? — Co czuliście, kiedy napełniano wasze filizanki? — Ile macie teraz wody? — Jak możemy „napełniać filizanki” osób, których nie znamy zbyt dobrze?

6. „**Wypowiadam swoje imię**”:

a) krótko

b) długo

c) w formie najbardziej lubianej przez wypowiadającego się.

7. „**Papierowe ja**”: Na zewnętrznej stronie papierowej torty wypisujemy swoje cechy zewnętrzne. Na wewnętrznej — cechy charakteru. Gdy wszyscy ukończą pracę, oddajemy głos osobom, które chcą się podzielić swoimi wrażeniami. Każdy mówi tylko tyle, na ile chce siebie odkryć.

8. **Ćwiczenie relaksacyjne**. Krąg. Wszyscy siedzą na podłodze; jeden za drugim. Jest to niecodzienny i nieprofesjonalny masaż pleców. Prowadzący modeluje sytuację, mówiąc np. „pisze pani na maszyniście”, naśladując pracę maszynistki na plecach poprzednika, który powtarza ten gest swojemu poprzednikowi itd., aż koło się zamknie. Potem kolejna osoba mówi coś innego i wszyscy naśladują jej ruch. Zabawa trwa kilka lub kilkanaście minut, w zależności od inwencji osób w grupie i poziomu atrakcyjności.

Drugi dzień pobytu godz. 17³⁰–18³⁰

Cele:

terapeutyczny: jestem ważny, potrzebny;

edukacyjny: nauka umiejętności współpracy z innymi, wspólnej zabawy;

zadaniowy: przygotowanie sali do zabawy, do wspólnej kolacji, krótkiego programu artystycznego.

Materiały: dary natury zebrane przez dzieci — wosk, wroźby andrzejkowe, woda, klucz.

1. **Runka**: — jak wykonaliśmy swoje zadanie? — jakie zebraliśmy materiały? — prezentacja zbiorów.

2. **Ustalenie i podział ról** podczas dekorowania sali (grupa dekoratorów); przygotowania programu (grupa artystyczna z konferansjerem); przygotowania wspólnej kolacji (grupa „kuchcików”).

3. **Realizacja pomysłu „Wieczór — po godzinie 19⁰⁰”**.

4. Wspólna kolacja.
5. Program artystyczny.
6. Zabawa Andrzejkowa: — wróżby.
7. Uprzątnięcie sali po zabawie.
8. Przygotowanie się do snu.
9. Cisza nocna — godzina 1⁰⁰

W trakcie zabawy jest czas, który prowadzący może poświęcić na rozmowy indywidualne.

Trzeci dzień pobytu godz. 10⁰⁰–13³⁰

Cele:

terapeutyczny: integracja klasy;

edukacyjny: zdobycie umiejętności udzielania informacji zwrotnych; zadaniowy: pozostawienie po sobie porządku.

1. Rundka. Jak się czujesz? W jakim nastroju wchodzisz na zajęcia?
2. Podsumowanie Zabawy Andrzejkowej:

— Jak się bawiłeś podczas zabawy?

— Dlaczego wzięłeś lub nie wzięłeś udziału w przygotowaniu „Andrzejek”?

— Czy na przebieg zabawy miało wpływ wcześniejsze jej przygotowanie?

— Jakie widzisz korzyści wynikające z pracy całego zespołu przygotowującego jakieś zadanie?

3. Zabawy integracyjne.

a) „Lustro”. Dobieramy się w pary i dzielimy na osoby A i B. Osoba A wykonuje różne gesty, robi miny, osoba B odzwierciedla wszystkie czynności. „Dziwne kroki”. Stajemy w szeregu. Po kolei każda osoba przemieszcza się w przeciwny kraniec sali idąc dziwnymi krokami. Reszta osób naśladuje ją idąc z tyłu. Gdy dojdziemy do mety, następna osoba pokazuje swój krok przemieszczając się w innym kierunku. Grupa naśladuje kroki. Zabawa trwa dotąd, dopóki każdy nie zaprezentuje swojego kroku.

4. Informacje zwrotne w parach: każdy z każdym.

5. „Zzum”. Krag. Powtarzamy to samo ćwiczenie, które rozpoczęliśmy wspólną pracą na obozie (bez odrzucania liny).

Czynności końcowe:

- sprawdzenie porządku,
- zdanie kluczy od zajmowanych przez okres biwaku pomieszczeń,
- powrót do domu.

Agnieszka Czerwińska

„MOŻNA INACZEJ” — PROGRAM SOCJOTERAPEUTYCZNY Z ELEMENTAMI ZABAWY, PRZYGODY, TURYSTYKI I SURVIVALU DLA DZIECI Z PRZEJAWAMI NADPOBUDLIWOŚCI PSYCHORUCHOWEJ

Charakterystyka dziecka nadpobudliwego

„Wśród dzieci sprawiających kłopoty wychowawcze, i to często od wczesnego dzieciństwa, jest grupa charakteryzująca się określonymi cechami zachowania. Są to dzieci niespokojne, nadmiernie ruchliwe i aktywne, o zmiennych nastrojach, impulsywne i »roztrzępane«; nazywamy je dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo” (Nartowska 1976, s. 7). Jak sama nazwa wskazuje, przejawy nadpobudliwości dotyczą zarówno sfery ruchowej jak i psychicznej. Nadpobudliwość obejmuje wzmożone pobudzenie ruchowe, nadmierną reaktywność emocjonalną oraz zaburzenia funkcji poznawczych.

Wzmożone pobudzenie ruchowe wyraża się na ogół stałym niepokojem ruchowym (kręcenie się, bieganie, podskakiwanie itp.); zawężoną nadaktywnością ruchową (machanie nogami, kiwanie się, wiercenie się, splatanie rąk itp.); nieekonomicznymi ruchami dodatkowymi, co w konsekwencji powoduje nieudolne wykonywanie podstawowych czynności, np. ubieranie się lub powolne wykonywanie zadań szkolnych przy optycznie szybkich ruchach; wykonywaniem ruchów dowolnych, przechodzących w natręctwa ruchowe lub ruchy przymusowe (sianie palca, obgryzanie paznokci); wyładowaniom mimowolnymi, czyli tikiami — zaciskanie powiek, unoszenie brwi (Spionek 1969, s. 105–106).

Wzmożone reakcje ruchowe często są funkcją nadmiernej pobudliwości emocjonalnej. Uczucia i emocje, będące motorem działalności ludzkiej w dzieci i nadpobudliwych, są nieadekwatnie wysokie w stosunku do wywołujących je czynników. Nadpobudliwość emocjonalną cechuje więc wybuchowość, złość, skłonność do agresji, impulsywne działania, labilność nastrojów („od rozpacy do euforii”, zniecierpliwienie, dokuczliwość, łatwość obraziania się, płaczliwość) oraz niedojrzałość emocjonalna (niezrozumiały opór i niedyscyplinowanie, duża sugestywność, uleganie wpływom, „stomiany zapal”, brak wytrwałości w pracy i zabawie) i brak odporności na sytuacje trudne — wahania mobilizacji i koncentracji.

O ile w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym nadpobudliwość psychoruchowa polega przede wszystkim na wzmozonej aktywności ruchowej, o tyle później, w miarę dorastania i dojrzewania, przejawia się ona głównie w nadreaktywności emocjonalnej, co wiąże się „z działaniem gruczołów dokrewnych aktywizujących się wtedy” (Nartowska 1976, s. 25).

Największym jednak problemem dzieci nadpobudliwych psychoruchowo jest objaw, który rosyjski uczoney J. Pawłow nazwał wzmozonym odruchem orientacyjnym. Polega on na tym, że dziecko nadpobudliwe kieruje swą uwagą na każdy nowy bodziec płynący z otoczenia. Następstwem tego są: zaburzenia uwagi (zapominanie, roztrągnięcie, chaotyeczność); zmęczenie psychiczne (mała wytrzymałość w pracy, krótkie okresy skupienia); aktywność ruchowa — zmianna postawy ciała, zawężona ruchliwość manipulacyjna.

Jak już wspomniano, nadpobudliwość ruchowa u dzieci młodszycych występuje zwykle w formie nadaktywności ruchowej a u dzieci starszycych w nadreaktywności emocjonalnej. Natomiast wzmozony odruch orientacyjny to cecha wszystkich dzieci i młodzieży nadpobudliwej, niezależnie od wieku. Możliwości intelektualne, poziom myślenia, rozumowania, pamięć dzieci nadpobudliwych mieszczą się w normie dla danego wieku. Jednak brak równowagi pomiędzy funkcjami ruchowymi, poznawczymi i emocjami wpływają tak dezorganizująco na działalność dzieci, że osiągną one bardzo niskie efekty pracy. Dołączają się do tego objawy często współwystępujące z nadpobudliwością psychoruchową. Są to zaburzenia nerwicowe (zaburzenia snu, lęk dienne i nocne, moczenie się, niektóre przypadki zachłania się i jękania, tikki, natręctwa, onanizm i inne) oraz nieharmonijność rozwoju psychoruchowego i fragmentaryczne deficyty rozwojowe.

Nadpobudliwość nie jest w swej formie zaburzeniem jednorodnym. Przy nadpobudliwości ruchowej dzieci są nadmiernie aktywne, żywe, chętne do działania i pomocy. Zadaniem profesjonalisty jest wówczas ukierunkowanie aktywności dziecka i wykorzystanie jego potencjału. Jeśli nadpobudliwość występuje w formie nadreaktywności emocjonalnej, dzieci bywają krótkliwie i konfliktowe, a nadmierną ruchliwość, ekspansywną lub zawężoną, wykazują tylko wtedy, gdy są pobudzone emocjonalnie. Rolą rodziców i wychowawców jest zorganizowanie tym dzieciom spokojnych, stabilnych, regulalnych warunków bytowania.

Niestety, jak pisze H. Nartowska, „spotykamy również dzieci, u których obserwujemy ogólne nadmierne pobudzenie przejawiające się we wszystkich zakresach. Są to dzieci najbardziej ucieżliwe, sprawujące najpoważniejsze kłopoty wychowawcze, a przy dużym nasileniu objawów stają się najczęściej pacjentami Poradni Zdrowia Psychicznego” (Nartowska 1976, s. 20–21).

Podstawową formą aktywności dzieci w wieku szkolnym jest nauka szkolna i zajęcia w czasie wolnym. Zadaniem wychowawców i rodziców jest także zorganizowanie i zaplanowanie aktywności dzieci, zwłaszcza nadpobudliwych, by można było wykorzystać ich mocne strony i walory w działaniu społecznym, a zaoszczędzić bodźców niepotrzebnych i negatywnych (np. sytuacji zbyt trudnych). „Podjmując próby właściwego kierowania dziećmi nadpobudliwych, należy pamiętać o pewnych ogólnie znanych zasadach pedagogicznych, nie zawsze jednak respektowanych, które w wychowaniu dziecka nadpobudliwego są szczególnie ważne” (Nartowska 1976, s. 109). Do nich należy: stawianie bliskich, realnych celów; wdrożenie do finalizowania każdego przedsięwzięcia; dyskretna, ale widoczna kontrola i jednocześnie okazywanie zaufania.

Nadpobudliwość młodzieży można wykorzystać szczególnie w grupach społecznych: w szkole, organizacji sportowej, kole zainteresowań, grupie socjoterapeutycznej. Największa trudność leży jednak w tym, by skłonić młodego człowieka, aby włączył się w aktywność grupy, a później wytrwał w niej, bowiem „znalazłszy tam zadowolenie młodzież nadpobudliwa nie będzie szukać mocniejszych, a jednocześnie łatwiejszych rozwiązań” (Nartowska 1976, s. 109).

Definicja survivalu

Ową „razerność” dzieci i młodzieży nadpobudliwej na działanie, na aktywność ruchową można wykorzystać w sposób efektywny, a zarazem przynoszący szybkie rezultaty. Tym sposobem jest terapia bazująca na doświadczeniach zdobytych w trakcie zabawy, przeżywaniu przygody, uczestniczeniu w turyście i survivalu. O ile zabawa, a nawet przygoda w uspołecznianiu i terapii jest doceniana, uznana i stosowana, o tyle zrozumienie i realizowanie turystryki survivalowej w socjoterapii napotyka już pewne trudności.

Survival to szkoła przetrwania, umiejętność przetrwania — dobrowolnie lub w sytuacji przymusowej — na łonie dzikiej natury, wykorzystania jej darów bez stosowania zdobywczy cywilizacji, z małymi wyjątkami, o których później (por. Meissner 1990, s. 5). Samo pojęcie „survival” powstało w ostatnich dziesięcioleciach. Jego protoplastą był *woodcraft*. Stosował go zawodowców: myśliwy, traper, odkrywca złóż mineralnych, poszukiwacz złota. Umiejętności *woodcraftu* należały do zawodu, do profesji. Po za tym *woodcraft* przysłużył wszystkemu, co gdziekolwiek na świecie sprawdzono się w praktyce. Bada obyczaj pierwotnych ludów, sięga po współczesne zdobyte wiedzy i w ten sposób tworzy nowe, skuteczniejsze umiejętności będące kwintesencją najlepszych doświadczeń, eklektyczną sztuką przetrwania. Zrodził ją nie zagorzały zwolennik puskowia, ale amerykański i kanadyjski lotnik, który musiał przeżyć w nieznanym, olbrzymim, odludnym terenie po przymusowym lądowaniu. Wprowadzono więc po II wojnie światowej w kanadyjskim i amerykańskim lotnictwie wojskowym obowiązek szkolenia survivalowego. Stało się to na skutek licznych zaginięć lotników w przypadku przymusowego lądowania bądź skoku ze spadochronem po awarii maszyny. „Obecnie istnieje

bardzo dużo szkół survivalu z nauczycielami i ekspertami, prowadzącymi wielomiesięczne wykłady. Każdy kurs kończy się ćwiczeniami praktycznymi. W tym celu wybiera się najtrudniejszy teren, a egzaminy odbywają się w najbardziej nieprzychylny porze roku. Z bardzo skromnym, lecz odpowiednio dobranym ekwipunkiem grupa zrzuca na wiatr wśród dzikiego pustkowi i zdana na własne siły. Ludzie muszą wytrwać w tym terenie przez pewien określony czas lub mają za zadanie dotrzeć stamtąd do ustalonego miejsca. Nie dostają w ogóle bądź też dostają niezwykle mało prowiantu, nie mają map, broni myśliwijskiej i oczywiście nie ma kwater. Grupa musi dowieść, czego się nauczyła. Na wszelki wypadek mają ze sobą aparat nadawczy, ale wolno im wzywać pomocy wyłącznie w razie bardzo poważnego zagrożenia zdrowia lub groźby śmierci" (Meissner 1990, s. 8–9). Szkolenie zwie się szkoleniem randzierskim. Survival nie jest monopolem armii, wykorzystuje go „lotnictwo cywilne, a następnie ci, którzy przemierzają stopy, przyjaciele ostepów i myśliwi" (Meissner 1990, s. 7). A więc zwykli ludzie. Są oni tylko dobrze przygotowani i wyposażeni. Mogą nabyć w specjalistycznych sklepach, istniejących nawet w Polsce (Warszawa, ul. Świętokrzyska 14, księgarnia Pelta), niezbędny survivalowy (kosztuje 20–30 zł). Jest to metalowe pudełko o wymiarach ok. 10 x 7 x 3 cm, szelnie zamykane, mieszczące się w kieszeni. Zawiera sprzęt niezbędny do przetrwania: nieprzemakalne zapalki, krzesiwo, pilkę do cięcia (stalowa linka), wtyki, żyłkę, haczyki, splawik, nóż, środki do odkazania wody (jodyna, tabletki). W takie niezbędniki wyposażeni są również piloci. Sprzęt ten ma ułatwić ludziom przetrwanie do momentu ich odnalezienia lub powrotu do cywilizacji. Nic by on jednak nie znaczył, gdyby nie umiejętność przetrwania w dzikiej naturze. Survival uczy więc jak:

- rozpałać, utrzymywać i korzystać z ognia,
- odnaleźć wodę na pustyni i odludziu,
- budować schronienie, chronić się przed gorącym, mrozem, deszczem, śniegiem,
- zdobywać żywność: polowanie, łowienie, zastawianie pułapek, zbieractwo,
- przygotować żywność: gotowanie, pieczenie, korzystanie z gorących kamieni, budowanie i korzystanie z pieca ziemnego,
- produkować narzędzia,
- bronić się przed zwierzętami, owadami, insektami,
- maszerować, wzywać pomocy, określać miejsce pobytu,
- zachowywać się w różnych warunkach i środowiskach.

„Ważniejsza od ekwipunku i gruntownej wiedzy jest wola przetrwania. Niezłomna wola i przekonanie, że się wybrnie, najbardziej pomagają przeżyć i iść cało z na pozór beznadziejnej sytuacji" (Meissner 1990, s. 267). Nastawienie psychiczne decyduje o tym, jak poczujemy się w tych niecodziennych okolicznościach. Jeżeli pobyt w głuszy jest dobrowolny, wówczas szok psychiczny i związane z nim następstwa nie istnieją. Ale w sytuacjach przymusowych... Dlatego też warto zajmować się survivaliem i traktować go jako cieka-

wy sposób spędzania wolnego czasu. Gwarantuje on nam: przygodę i aktywność ruchową, odpoczynek od cywilizacji, kontakt z przyrodą i jej kojące działania na nadwężony system nerwowy, satysfakcję z umiejętności radzenia sobie w trudnych warunkach, zdobywanie wiary w siebie i wysokie poczucie własnej wartości po efektywnym i skutecznym działaniu, samodzielnie podejmowanie decyzji, realizację i odpowiedzialność osobistą, wyrobienie charakteru i samodyscypliny, a poza tym tematy do opowiadania po powrocie do cywilizacji i uznanie ludzi.

Miejsce turystyki z elementami survivalu w socjoterapii dziecka nadpobudliwego

Znając cele socjoterapii i ideę survivalu, nikt nie ma wątpliwości, że są one w bardzo wielu punktach styczne. Wybór metody i formy pozwała na wykorzystanie elementów survivalu w socjoterapii dziecka nadpobudliwego. Aby w ogóle myśleć o zastosowaniu survivalu w grupie socjoterapeutycznej, należy na tyle zintegrować dzieci, aby znały swoje mocne strony i mocne strony swoich kolegów i koleżanek. Dzieci tę znajomość powinny wynieść z bezpiecznie zorganizowanych doświadczeń socjoterapeutycznych. Drugą ważną sprawą jest wiara uczestników we własne siły i siły swoich partnerów. Tę wiarę dzieci nabywają przez uczenie się poszczególnych umiejętności i zdobywanie wiadomości sposobem „małych kroczków”. Socjoterapeuta stopniowo wtajemnicza dzieci w arkaną sztuki turystyczno-survivalowej, zarówno teoretycznie jak i praktycznie. Opowiada o ciekawostkach survivalowych, podsuwa literaturę fachową, namawia do wymiany dotychczas zdobytych doświadczeń i ich weryfikacji. Natomiast wtajemniczanie praktyczne to wspólne organizowanie, określanie zadań i ich realizowanie w terenie, na wycieczkach o wzrastającym stopniu trudności. Ważnym zadaniem socjoterapeuty jest dozowanie trudności, kontrola nad metodą ich rozwiązywania, czuwanie nad ukończeniem zadania, a przede wszystkim czuwanie nad fizycznym i psychicznym bezpieczeństwem wychowanków. W stosowaniu elementów survivalu i turystyki w socjoterapii dzieci nadpobudliwych ważna jest naturalna konieczność stawiania bliskich, realnych celów, finalizowanie każdego przedsięwzięcia i łatwość dyskretnego, ale wiarygodnego kontrolowania oraz okazywanie zaufania. Stosowanie tych zasad-konieczności w wychowaniu dzieci nadpobudliwych jest niezbędne dla zdrowego rozwoju młodego człowieka. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że turystyka w wychowaniu dziecka nadpobudliwego w znacznym stopniu odpowiada na jego potrzebę aktywności i zabawy ruchowej, sprzyja ukojeniu układu nerwowego przez kontakt z przyrodą, organizuje dopływ bodźców przez naturalne uszeregowanie celów (etapy marszruty, pokonywanie przeszkód), inspirowanie rozwiązań zainteresowań, m.in. muzycznych, sportowych, przyrodniczych, geograficz-

nych, historycznych, łagodzi zaburzenia funkcji poznawczych, daje możliwość społecznikowskiego działania, np. w organizacji imprez turystycznych, zacieśnia więzy między dziećmi i dorosłymi przez wspólnotę celów i wspólne przebywanie, ułatwia kontaktowanie się z otoczeniem przez kontakt z przynależnym. Pozwala także na zrealizowanie bliskich, widocznych, małych celów — realizowanie metody „małych kroków” zmusza do analizowania każdego przedsięwzięcia, np. dojsście do celu, bo właściwie nie ma innej drogi czy transportu (nogi, kajak, rower itd.), pozwala opiekunowi na dyskretną kontrolę, a jednocześnie na okazywanie zaufania w realizacji celów, daje okazję do edukacji permanentnej, korelacji między poszczególnymi przedmiotami, a nawet do deskolaryzacji (odchodzenie od systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz tzw. zielonej szkoły). Już sama turystyka odpowiada na bardzo szeroki elementy survivalu, wówczas można osiągnąć jeszcze więcej: przeżycie przygody, praktyczne wykorzystanie siły pomocy” — integracja, troska o inurczywistnienie „zasady wzajemnej pomocy” — integracja, troska o innych, odpowiedzialność, współdziałanie; odkrycie w sobie ogromnych psychicznych i biologicznych rezerw, „zrzucenie” masek — poznanie samego siebie i innych, pokonywanie własnych słabości, rozwiązywanie podstawowych problemów (zadania). Turystyka z elementami survivalu jest więc środkiem niezwykłe skutecznym i uniwersalnym. Bardzo łatwo jest nią zainteresować dzieci i młodzież, nawet tą najtrudniejszą, i za jej pomocą można osiągnąć znaczne efekty.

Możemy być dumni, że Polska jako jeden z pierwszych krajów Europy odkryła pedagogiczne walory turystyki. J. Mińskiewicz, już ponad 200 lat temu powiedział: „Świat takich nauczycieli chwalił i chwali, którzy ucząc chodzili, a chodząc nauczali”. Wciąż aktualne są też poglądy na ten temat głoszone niedługo przez Staszica, czy Janowskiego, a współcześnie przez Czapówa, Kamińskiego, Jedlewskiego i wielu, wielu innych. Mądre wędrowanie może rzeczywiście być twardą szkołą charakterów i może stać się „drogą wewnętrzną” odnowy dla każdego człowieka” (Jan Paweł II). Myślę, że „sztułka przetrwania” także.

Ogólne uwagi o celach i konstrukcji programu

Mając do dyspozycji tak atrakcyjne metody pracy jak zabawa, przygodę i turystykę z elementami survivalu, na podstawie znajomości dzieci i mojej grupy konstruowałam program, którego osią był cel główny: zmiana społecznego funkcjonowania. Chodzi tu o zmianę zachowań społecznie nieaprobowanych bądź szkodzących sobie i innym na zachowania społecznie aprobowane, zdrowe i korzystne dla siebie i innych poprzez realizację następujących celów ogólnych:

„Można inaczej” — program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody ... 113

- skierowanie energii dzieci na twórcze tory,
 - kontrolowanie impulsów i przekształcanie ich w akceptowane społecznie zachowania,
 - nabycie umiejętności korzystania z różnych form spędzania wolnego czasu (związane z funkcjonowaniem w przyrodzie: turystyka, survival),
 - nabycie umiejętności współpracy grupowej w planowaniu, podejmowaniu decyzji i działaniu,
 - odciążanie napięć i emocji.
- Jestem zwolenniczką uczenia się przez doświadczenie. Aby uatrakcyjnić pracę grupy, podzieliłam zajęcia na ścisłe socjoterapeutyczne i na zajęcia terenowe. Pierwsze odbywały się w świetlicy, gdzie realizowaliśmy ustalone, a w trakcie pracy modyfikowane cele i zadania. Ich sprawdzenie, utrwalenie i pogłębienie następowało w czasie zajęć terenowych. Następny etap pracy nad sobą był już trudniejszy, ale możliwy do „przeobrażenia” dzięki stopniowaniu trudności. Osiągnięcie celu sprawdził się na wyprawie turystycznej. Podstawowym celem każdego zajęć terenowych było poznanie różnych form spędzania wolnego czasu. Oto chronologicznie postawione cele, pogrupowane w bloki tematyczne.

Blok nr 1 (realizacja: 2+3 spotkania)

Integracja i budowa zaufania w grupie:

- nawiązanie znajomości między chłopcami i prowadzącym,
- wytworzenie bezpiecznej atmosfery w grupie przez zabawę,
- ustalanie reguł i norm grupowych,
- nauczenie się większej dbałości i troski o innych, rozwijanie empatii,
- nauczenie się otwartego i bezpośredniego zachowania wobec innych w grupie „tu i teraz”.

Blok nr 2 (realizacja: 4 spotkania)

Emocje i wartości:

- rozpoznawanie wartości i emocji,
- nauczenie się akceptowania swych uczuć przy jednoczesnym nabywaniu umiejętności konstruktywnego ich wyrażania i radzenia sobie z nimi,
- rozróżnianie pomiędzy odczuwaniem swych uczuć a poddawaniem się im,
- poznanie ogólnoludzkiej hierarchii wartości,
- budowanie własnego systemu wartości.

Blok nr 3 (realizacja: 4 spotkania)

Poczucie własnej wartości:

- budowanie poczucia własnej wartości,
- rozwijanie samoświadomości i dzięki temu rozszerzenie możliwości wyboru i działania,
- nauczenie się akceptowania własnych ograniczeń,

- nauczenie się, jak nabrać zaufania do siebie i innych,
- rozwijanie wyobraźni i twórczego myślenia,
- uczenie się autoklasy, samoekspozycji,
- uczenie się wykorzystywania swych mocnych stron (Corey Schneider M., Corey G. 1995, s. 184).

Wycieczka nr 1 (realizacja: 5 godzin)

Odwiedziny w Lubieńskim Klubie Jeździeckim „Tarpan”:

- integrowanie grupy (cel rozwojowy),
- poznanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu — rekreacja jeździecka (cel rozwojowy),
- odreagowanie napięć i emocji — zabawa w swobodnym marszu do stadniny i obcowanie z koniem (cel terapeutyczny),
- poznanie zasad funkcjonowania Klubu, stadniny, sportu jeździeckiego i ciekawych zwyczajów konia (cel edukacyjny).

Blok nr 4 (realizacja: 3 spotkania)

Komunikacja interpersonalna:

- uczenie się skutecznego słuchania,
- uczenie się nadawania komunikatów „ja”,
- poznanie barier komunikacyjnych,
- rozwijanie umiejętności udzielania konstruktywnych informacji zwrotnych, zmiana zachowań przeskadzających w budowaniu bliskich więzi z ludźmi.

Blok nr 5 (realizacja: 2 spotkania)

Podjęcie decyzji i rozwiązywanie problemów:

- poznanie etapów podejmowania decyzji i czynników wpływających na jej podjęcie,
- odczucie się nazbyt pochopnego podejmowania decyzji, których się potem żałuje,
- uczenie się dokonywania wyborów, odkrycie sposobów rozwiązywania osobistych problemów.

Wycieczka nr 2 (realizacja: 6 godzin)

Odwiedziny w Aeroklubie Zagłębia Miedziowego w Lubinie:

- integracja grupy (cel rozwojowy),
- poznananie alternatywnych form spędzania wolnego czasu — działalność reprezentowana przez AZM, zadanie survivalowe (cel rozwojowy),
- budowanie norm społecznego współdziałania podczas realizacji zadania budowy szalasu (cel rozwojowy),
- kształtowanie umiejętności współpracy: budowa szalasu (cel rozwojowy),
- wykorzystanie własnego twórczego potencjału do realizacji zadania budowy szalasu (cel terapeutyczny).

- poznanie zasad funkcjonowania Aeroklubu, sportu lotniczego, sprzętu (cel edukacyjny).

Blok nr 6 (realizacja: 4 spotkania)

Asertywność:

- poznananie modeli zachowań ludzi: uległość — asertywność — agresywność,
- uczenie się respektowania praw innych (bez uległości),
- rozwijanie umiejętności przedstawiania własnego zdania i własnych racji (bez agresji),
- nauczenie się proszenia o to, czego w danej chwili się potrzebuje,
- poznanie i rozwijanie umiejętności odmawiania,
- uczenie się radzenia sobie z konfliktami na drodze dyskusji — dogadania się.

Wycieczka nr 3 (realizacja: 12 godzin)

„Marsz przetrwania”:

- integracja grupy (cel rozwojowy),
- poznanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu — turystyka (cel rozwojowy),
- pokonywanie własnych słabości — zmęczenie, zniechęcenie (cel rozwojowy),
- nauczenie się większej dbałości i troski o innych (cel rozwojowy),
- odreagowanie napięć i emocji przez spontaniczną zabawę (cel terapeutyczny),
- poznanie zasad przebywania na szlaku turystycznym i specyfiki odpowiedniego terenu — Jawora i Wąwozu Mysłiborskiego (cel edukacyjny),
- kształcenie osobistej odpowiedzialności za realizację powierzonego zadania (cel rozwojowy),
- kształcenie umiejętności dbania o własne sprawy i bezpieczeństwo (cel rozwojowy).

Blok nr 7 (realizacja: 3 spotkania)

Zamknięcie grupy — zamrożenie głębszych procesów:

- podsumowanie doświadczeń i umiejętności nabytych w czasie zajęć,
- udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnych,
- wypracowanie sposobów wykorzystania w życiu tego, czego nauczyli się chłopczy podczas zajęć.

Oprócz zajęć socjoterapeutycznych i wycieczek grupa organizowała i organizesowała dla siebie różne niespodzianki: kino, mecz piłki ręcznej czy siatkówki lub ognisko z piknikiem socjoterapeutycznym. Ta samodzielna inicjatywa jest bardzo ważnym zdarzeniem socjoterapeutycznym, uczącym aktywnego odnajdywania się w grupie społecznej.

Realizacja programu

Program ten powstał z potrzeby niesienia pomocy dzieciom bardzo energicznym, nadpobudliwym, z przejawami agresji w zachowaniu, niestabilnym emocjonalnie, sprawiającym kłopoty sobie i innym, w domu, szkole, na podwórku. Uczestniczyli w nim chłopcy, uczniowie klas piątych jednej z lubińskich szkół podstawowych. Podstawowym kryterium doboru do grupy socjoterapeutycznej była diagnoza pedagoga. Nabór do grupy przeprowadziliśmy w trzech etapach, posługując się tak sformułowanym zaproszeniem:

Zaproszenie — informacja

Dzieci, którym jest trudno w domu i w szkole, którym trudno znaleźć kolegów i przyjaciół, które rzadko mogą się skupić, które chcą umieć żyć zdrowo i ciekawie, zapraszam na zajęcia socjoterapeutyczne. Tutaj, w grupie, nauczycie się przez gry, zabawy i zajęcia twórcze, jak postępować, by było wam w życiu łatwiej i bardziej interesująco. Pierwsze zajęcia odbędą się w w sali

Jednocześnie proszę rodziców o pisemne wyrażenie zgody na uczestnictwo Waszego dziecka w zajęciach na dołączonym blankiecie.

Agnieszka Czerwińska

Wzór blankietu

Wyrażam zgodę na uczestnictwo w zajęciach socjoterapeutycznych mojego dziecka w sali

Zajęcia odbywać się będą w 1995 r.
Lubin, dnia

Podpis

W pierwszym etapie rozmawiałam z psychologiem i pedagogiem szkoły o ramowym programie zajęć. Później poprosiłam ich o pomoc w wytypowaniu dzieci, którym taka aktywność byłaby potrzebna. Następnie rozmawiałam z wychowawcami dzieci wytypowanych przez pedagoga. Wychowawcy wskazali jeszcze inne dzieci sprawujące trudności wychowawcze. Poprosiłam ich również o rozmowę z rodzicami wskazanymi dziećmi i rozdanie im zaproszeń, co uczynili. Angażowanie wychowawców do współpracy znacznie ułatwiło mi

nabór, a nawet późniejsze funkcjonowanie dzieci w klasie. Nauczyciele ci byli żywo zainteresowani zajęciami i postępaniem swych wychowanków. To był drugi etap. W trzecim etapie odbyły się dwa spotkania informacyjne dla dzieci. Miały one charakter propagujący program oraz wzajemne poznanie. Następnie dzieci podjęły decyzję o pozostaniu w grupie, a ich rodzice wyrazili na to zgodę.

Na pierwsze zajęcia informacyjno-poznawcze zgłosiło się ośmiu chłopców. Po zapoznaniu się z celami i metodami zajęć przeprowadzili inne dzieci. Będzie ich 10, 12 i 18 po zakończeniu cyklu integracyjnego. W czasie zajęć okazało się, że trzon grupy stanowią 12 chłopców: trzech chłopców nadpobudliwych psychoruchowo z akcentem na nadrużliwość; trzech chłopców żywych, energicznych, o silnych osobowościach z przewagą procesów pobudzenia; jeden chłopiec z przejawami agresji w zachowaniu, jeden chłopiec zahamowany i wycofany, jeden — z przejawami nadreaktywności emocjonalnej, jeden — o dużej męczliwości psychicznej i fizycznej, dwóch chłopców zrównoważonych.

W tym rozdziale skupię się na opisie realizacji wycieczek, gdyż one stanowią o specyfice tego programu. Dla przykładu przedstawię również scenariusz i realizację jednego z zajęć typowo socjoterapeutycznych, choć wycieczki również miały taki charakter. Zajęcia te należą do bloku „Emocje i wartości”.

Cel: Rozpoznawanie emocji i wartości, rozwijanie samoświadomości.

Przebieg zajęć:

1. Rytuały „Termometr samopoczucia” (patrz s. 101, 1).

2. Ćwiczenie „Podobieństwa i różnice”.

Cel: rozpoznawanie emocji, rozpoznawanie wartości.

Przewadzający przygotowuje na paskach papieru kilka biegunowych wartości i emocji:

smutny — wesoły
rozgniewany — pogodny
ponury — dowcipny
wrogi — przyjazny
dobry — zły
bezpосeędni — zamknięty w sobie
koleżeński — samolubny
agresywny — empatyczny
przedsiębiorczy — spokojny
„donator” — „podróżnik”.

Praca odbywa się w parach. Uczestnicy losują paski papieru i przygotowują w dwójkach scenki pantomimiczne, obrazujące wylosowane emocje i wartości. Później kolejno odgrywają scenki, a pozostali chłopcy odgadują, o co chodziło. Po każdej prezentacji i próbie odgadnięcia — omówienie znaczenia tych uczuć i wartości.

3. Ćwiczenie „Kapsuła czasu”

Cel: dostrzeżenie znaczenia rozwoju samoświadomości.

Prowadzący przygotowuje różne czasopisma, nożyczki, klej, pudełko. Proponuje grupie, by wybrała materiał, który zostanie zamknięty w kapsule czasu, utworzonej za dwa tysiące lat. Mogą to być tytuły artykułów, zdjęcia, reklamy, zapis 20-wyrazowego tekstu. Na koniec dyskusja, co można wyrazić tytułem, zdjęciem, krótkim tekstem? Co może pomyśleć ktoś, kto znajdzie to w roku 4000?

4. Ćwiczenie „Wehikuł czasu”

Cel: rozwijanie wyobraźni, rozwijanie samoświadomości.

Chłopcy kładą się wygodnie na dywanie. Prowadzący informuje ich, że chce poprowadzić ich w świat wyobraźni. „Chcę was teraz poprowadzić w świat wyobraźni. Pomyśl, gdzie chciałbyś się przenieść: w przyszłość, być w teraźniejszości czy w przeszłość? Wybierz czas i miejsce, a gdy będziesz gotowy, wehikuł czasu tam cię zabierze. Gdzie jesteś? Dostrzeż wszystkie szczegóły dookoła: krajobrazy, budynki. Czy są tam jacyś ludzie? Kim oni są? Jak się czujesz? Ten czas, to miejsce, ci ludzie, te przeżycia są tak idealne, jak tylko możesz to sobie wyobrazić. Panują tam reguły, zasady, normy, wartości, które sprawiają, że ty i inni ludzie żyją spokojnie i ciekawie. Jakie to wartości? Ludzie mogą mówić o swoich uczuciach, potrafią wyładować, wykorzystać swoją energię, by coś stworzyć, nie krzywdzą się. Wszyscy czują się tak, jak ty chciałbyś się czuć. Pomyśl, czy to jest piękne. Kiedy będziesz gotowy, możesz wrócić do teraźniejszości.”

Dyskusja w grupie o wyobrażeniach. Czy było coś w twoim fantastycznym świecie, czego nie masz teraz i tutaj? W jaki sposób świat fantastyczny mógłby uczynić cię szczęśliwszym? Jak mógłbyś włączyć niektóre elementy świata fantastycznego do swojego dzisiejszego życia?

5. Rytuał „Iskierka przyjaźni”

Cel: podtrzymanie poczucia jedności w grupie, pożegnanie.

Grupa staje w kręgu, każdy krzyżuje prawą rękę nad lewą, chłopcy zwracają się twarzami do środka koła, chwytają się za ręce. Jeden z chłopców mówi: „Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niechaj wróci do mych rąk” i przekazuje impuls uściskiem prawej dłoni koledze, ten podaje impuls następnemu itd. Kiedy inicjator poczuje uścisk na lewej ręce nad sobą, pozostali robią to równocześnie. Wszyscy wychodzą z sali. Zostaje dyżurny sali, który sprząta po zajęciach.

Podczas tych zajęć obecnych było 10 osób. Rytuał „Termometr” na powitanie przebiegł bardzo sprawnie. Samopoczucie wszystkich bardzo wysokie (80–100 punktów), jak zwykle. Tylko „Buźka” przyznał sobie 40 punktów. Przedstawienie celu zajęć i form pracy nie rozentuzjazmowało chłopców, oczekiwali zabaw ruchowych. Doszliśmy do kompromisu w pierwszym ćwiczeniu, a potem żywiłowio i oryginalnie przygotowaliśmy scenki pantomimiczne. Mimo że starałam się wybrać dość łatwe emocje i wartości, to jednak rozpo-

znanie ich sprawiło chłopcom niemałą trudność. Każda dwójka losowała dwie kartki i miała dwie minuty na przedstawienie scenki, a pozostali na odgadnięcie. W omówieniu ćwiczenia zaznaczył się zdecydowany postęp w wystawianiu się chłopców na temat, jakie są uczucia, a także sposoby ich wyrażania. Pozwoliło to na łagodne przejście do drugiego ćwiczenia — „Kapsuły czasu”.

Po przedstawieniu zadania chłopcy ochoczo zabrali się do pracy w dwójkach. Ich entuzjazm szybko zgasł, gdyż ćwiczenie okazało się zbyt męczące i trudne. Wycinali całe artykuły dotyczące ubierania się, reklamy, zdjęcia, czasem coś o przyrodzie i nauce. Dwóch chłopców napisało tekst. Po upływie określonego czasu (15 min.) zamknęliśmy wszystko w pudełko, okleiliśmy taśmą klejącą i napisaliśmy: „Otworzyć w 3995.11.29”. To na chwilę ożywiło chłopców. Dyskusja o ćwiczeniu nie powiodła się, wszyscy zgłaszali, że nie wiedzą, co powiedzieć. Staralam się być niedyrektywna. W podsumowaniu stwierdziłam tylko, że wyznawane wartości zmieniają się z czasem. Coś, co było ważne dwa wieki temu, nie musi być ważne dzisiaj (podałam przykład: bronienie honoru szpadą, uczenie się łaciny). Ciekawe, co o nas pomyślą ludzie za dwa tysiące lat? Chłopcy byli rozleniwieni, dwóch zaczęło się zachowywać wobec siebie agresywnie. Wspominałam o normie fizycznego bezpieczeństwa. Poskutkowało na chwilę. Wszyscy leżeli na podłodze, co utrwaliło mi rozpoznanie następnego ćwiczenia, „Wehikuł czasu”.

Zwróciłam uwagę na reguły, wartości, zasady, normy, które mogłyby rządzić wyobraźalnym światem. Część chłopców miała zamknięte oczy, część początkowo się wterciła, dwóch chłopców, „Żydzio” i „Mały”, zaczęli się szarpać. Przypomniałam, że nie muszą brać udziału w zajęciach, ale nie mogą przeszkadzać innym. Podczas dzielenia się wrażeniami z tego ćwiczenia wielu chłopców przedstawiało opisy sytuacji, np. „Wróbel” opowiedział o sobie jako Sherlocku Holmesie podczas strzelaniny. Najważniejszą wartością było tu dobro zwyciężające w walce zło. Były opisy wody, piasku, słońca, przyrody, innej planety. Kiedy dzielił się wrażeniami w parach, było więcej osobistych wypowiedzi, np. „Czarny” powiedział, że miał zupełną pustkę podczas ćwiczenia, było mu trudno. Zaczęli się. W omówieniu zwróciłam uwagę, że taka ucieczka w wyobraźnię pozwala odпочząć, nabrać innego spojrzenia na świat, czasem nawet znaleźć rozwiązanie trudnych sytuacji (ćwiczenie trwało 30 min.).

Zajęcia te były trudne i chyba zbyt wyczerpujące dla chłopców. Na następnych wplótłabym już więcej elementów ruchowych. Trzymam się tego do dziś, bo dzięki zabawie ruchowej mogą się więcej i mniejszym kosztem nauczyć.

Zrealizowania celu, jakim było rozpoznawanie emocji i wartości, nie mogę uznać za sukces. Chłopcy dość dobrze pojmują wartości i uczucia, z którymi spotykają się na co dzień — „czarne” lub „białe”. Natomiast wartości abstrakcyjne, uniwersalne, ogólne nie są dla nich zbyt jasne.

Równoległymi działaniami, oprócz spotkań strictly socjoterapeutycznych, były wydarzenia socjoterapeutyczne w postaci wypadów terenowych. Zapla-

nowalam trzy wycieczki jednodniowe o wzrastającym stopniu trudności. Generalnym celem każdej wyprawy było poznanie alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu oraz integracja grupy. W planowaniu wycieczek uwzględniałam to, czym dysponuje moje miasto i okolica oraz własne preferencje. Cele szczegółowe natomiast dostosowywałam do możliwości, potrzeb i upodobań chłopców z mojej grupy. Wycieczki odbywały się w listopadzie, grudniu i styczniu, w jedną z sobót miesiąca.

Pierwsze zajęcia terenowe (wycieczka) przypadły na dzień 18 listopada 1995. Były to odwiedziny w stadninie koni należącej do Lublińskiego Klubu Jeździeckiego „Tarpan” w Krzeszynie Wielkim, specjalizującego się w uczeniu młodzieży jazdy konnej. Poza integracją grupy celem wycieczki było także poznanie rekreacji jeździeckiej (cel rozwojowy), odreagowanie napięcia i emocji poprzez zabawę w swobodnym marszu do stadniny i obcowanie z koniem (cel terapeutyczny), poznanie zasad funkcjonowania klubu, stadniny, sportu jeździeckiego i ciekawych zwyczajów konia (cel edukacyjny). Plan wycieczki uwzględniał więc marsz do stadniny polnymi drogami (8 km) oraz wizytę w stadninie — zapoznanie się z gospodarzami i przewodnikiem, zwiedzanie stajni (poznawanie pracy w stajni, poznanie życia koni) oraz innych pomieszczeń gospodarskich niezbędnych dla koni i uprawiania sportu jeździeckiego, a następnie powrót autobusem do świetlicy i omówienie wycieczki.

Przygotowanie do wycieczki przeprowadziłam w formie „burzy mózgów”, na zajęciach w świetlicy, tydzień przed zaplanowanym wypadem. Ustaliśmy niezbędne wyposażenie każdego uczestnika wyprawy. Wykaz ten uwzględniał: kurtkę przeciwdeszczową, wygodne ubranie, odpowiednie do pogody buty, kanapki i jedzenie dla koni, bilet autobusowy, aktualną legitymację szkolną. I rzeczywiście, na zbiorce wszyscy byli ubrani odpowiednio, brakowało tylko dwóch chłopców. Do świetlicy przybyło ośmiu, mimo że akces zgłosiło dziesięciu. Zrobiliśmy „termometr nastroju”. Przypomniałam trasę marszruty: ok. 6 km przez pola i 2 km przez wieś. Niezła pogoda, lekki przymrozek, sucho. Mogliśmy więc zachować szybkie tempo marszu. Chłopców roznośła energia, biegali, skakali, bawili się, śpiewali, krzyczeli. Obserwowałam, jak przebiegają interakcje w grupie. Chłopcy łączyli się w dwójki, trójki, natomiast Jakub przez całą drogę mnie towarzyszył. Wkrótce czekała nas niespodzianka. Grupa myśliwych zorganizowała ognisko po polowaniu, a Chłopcy na widok zabitych saren i zajęcy, porozwieszałych na drągach, zaczęli krzyczeć: „Kłusownicy! Kłusownicy!”. Mężczyźni roześmiali się, a jeden z nich wyjaśnił nam, że są myśliwymi z Kola Łowieckiego i zaprosił nas na ognisko. Podczas jedzenia kiełbasek myśliwy tłumaczył nam regulacyjną funkcję polowań. Mimo wszystko chłopcy ubolewali nad losem zabitych zwierząt. Żaden z nich nie chciał zostać w przysiadzki myśliwym. Podziękowaliśmy za gościnę i ruszyliśmy dalej.

Grupa się rozwlekała. Był to czas na wprowadzenie podstawowych informacji turystycznych. Zwróciłam uwagę na zasadę dostosowania tempa marszu

grupy do najwolniejszego czy najbardziej zmęczonego. Chłopcy tryskali energią i humorem. Przed wejściem do wsi przypomniałam o zasadach poruszania się grupy po szosie. Trzech chłopców drażniło gospodarskie zwierzęta. Na moją uwagę reagowali, na chwilę. W stadninie przywitała nas młoda amantka — przewodniczka. Chłopcy wykazali umiarkowane zainteresowanie jej opowiadaniem o zwyczajach koni i sporcie jeździeckim, ale kontakt ze zwierzęciem bardzo ich emocjonował. Obserwowali pracę przy czyszczeniu koni i ich bokсів. Zdążyli nawet wytypować swych ulubieńców. W paszarni chłopcy „jedli obrok”, a w stodarni zakładali sobie na plecy siódła swych ulubieńców. W stajni karmili konie jabłkami i głaskali je po pysku pod czujnym okiem przewodniczki. Byli zafascynowani zwierzętami.

Głodni i zmęczeni wracaliśmy do domu. W autobusie jedliśmy kanapki, omawialiśmy wycieczkę, dzieliliśmy się przeżyciami. Mam wrażenie, że udało się zrealizować założone cele. Nawet Jakub, który obawiał się, że nie podola marszowi, skorygował to przeświadczenie i docenił swoje możliwości.

Drugie z kolei zajęcia terenowe odbyły się 3 tygodnie później. Były to już zajęcia zadaniowe, z wykorzystaniem elementów survivalu. Miejscem docelowym był lasek za lotniskiem Aeroklubu Zagłębia Miedziowego i lotnisko AZM w Lubinie (którego jestem członkiem). Aeroklub działa głównie w zakresie szkolenia pilotów szybowcowych i samolotowych, spadochroniarzy i modelarzy. Członkowie Aeroklubu, prócz szkolenia, wypełniają wszystkie prace związane z utrzymaniem i prowadzeniem lotniska. Zadaniem grupy było zbudowanie szataś w lasku za lotniskiem oraz poznanie działalności Klubu w Lubinie. Realizowaliśmy następujące cele: integrację grupy (cel rozwojowy), poznanie kolejnej formy spędzania wolnego czasu — działalność aeroklubu i turystyki survivalowej (cel rozwojowy), budowanie normy współdziałania i zdobywanie umiejętności współpracy (cel rozwojowy), wykorzystywanie własnego twórczego potencjału do realizacji zadania (cel terapeutyczny), poznanie zasad funkcjonowania aeroklubu, sportu lotniczego, sprzętu (cel edukacyjny).

Uzgodniony z grupą plan wycieczki przedstawiał się następująco:

- dojazd autobusem miejskim na lotnisko,
 - wywiad — spotkanie z prezesem AZM,
 - zwiedzanie lotniska (pas startowy, hangar samolotowy, spadochroniarnia, modelarnia),
 - budowa szataś (wybór miejsca, poszukiwanie materiałów, budowa, chwila relaksu w szataśie),
 - spotkanie w „bunkrze wizytowym” przy kominku (rozpalanie ognia, posiek, omówienie zajęć, pożegnanie gospodarza),
 - powrót autobusem do świetlicy.
- Przygotowania do wycieczki rozpoczęliśmy wcześniej. Dwa tygodnie przed zaplanowanym terminem przedstawiałam chłopcom projekt wycieczki i zadania do wykonania. Zabłysły im oczy z podniecenia. Pożyczyłam „Piórkowi” książkę

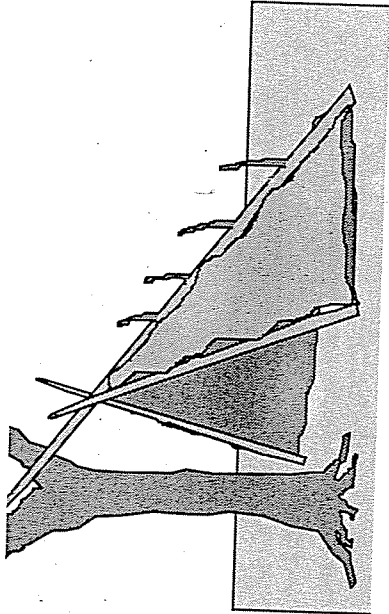
kę o survivalu i poprosiłam o przeczytanie rozdziału o budowie szałasów. Była to książka Hansa Ottona Meissnera *Sztuka życia i przetrwania* (s. 44–70). Okazało się potem, że wszyscy zainteresowani chłopcy (11) wspólnie ją przeczytali. Tydzień później na zajęciach, na podstawie przeczytanej lektury i w efekcie „burzy mózgow”, skompletowaliśmy listę rzeczy niezbędnych do zrealizowania zadania. Powstał następujący wykaz:

- ubranie stosowne do pogody i otoczenia,
- ciepłe, wygodne buty,
- sznurek, linki, piłki,
- saperka,
- lekkie płótno,
- dratwa,
- zapalki,
- rękawiczki,
- jedzenie i picie w termosie,
- dwa bilety po 30 gr i aktualna legitymacja.

Dokonałymi również podziału grupy na zespoły funkcyjne: zbiórka materiałów, budowa konstrukcji, budowa poszycia. Zespoły te miały skompletować sprzęt pod kątem swoich zadań.

W sobotę rano w świetlicy stawilo się 9 osób, mimo deklaracji 11 chłopców. Tradycyjnie — w „termometrze nastrojów” wyniki bardzo wysokie, maksymalne. Ruszyliśmy na lotnisko. Zaopatrzenie chłopców było bezbłędne. Jednak pogoda nas zawiodła: zimno, wietrznie i chmurnie. W porcie lotniczym przywitał nas prezes. Opowiadał o Aeroklubie i jego działalności. Zaplanowany wywiad się nie udał, ponieważ chłopcy nie wiedzieli, o co pytać. Prezes opowiadał więc — konkretnie, ciekawie, jasno. Chłopcy cały czas byli zainteresowani, choć rwali się do zwiedzania lotniska. Najbardziej byli zafascynowani samolotami. Chętnie więc usadowiali się w szybowcach i samolotach, ruszali drążkami, oglądali tablice przyrządów, rozglądali się w magazynach, dotykali spadochronów, udawali startujące samoloty na pasie startowym. Kilku chłopców oczekiwało również na budowę szałasów. Poszliśmy do lasu. Tu grupa oczekiwała mojej inicjatywy. Stwierdziłam więc: „Czujcie się tak, jakby mnie tu nie było”. Chłopcy rzucali pomysły, oczekiwali jednak mojej akceptacji. Nie uzyskawszy jej, jeden z nich przejął inicjatywę. Przynieśli drągi i grube gałęzie. Znalezienie miejsca pod szałas sprawiło chłopcom największą trudność. Pomogłam im, uzasadniając swój wybór. Następnie sami już ustalali budowę skośnej, trójkątnej chatki z wykorzystaniem rosnącego drzewa.

Po umocowaniu drąga i podpórek okazało się, że nie ma materiału na konstrukcję poszycia i poszycie. Jeden z chłopców został przy częściowo wybudowanym szałasie, reszta, dzieląc się na dwie grupy, poszła po materiał. Przy bunkrze znaleźli dyktę i długie wąskie deski. Przynieśli również numerowane tabliczki uli z małej pasteki. Kazałam im to odnieść. Zapobiegłam rów-



nież wykopaniu małej drewnianej ławki („przyda się w naszym domu”). Było przeraźliwie zimno, ale chłopców grzał zapach. Materiału było dość. Chłopcy zaspypywali mnie pytaniami „co robić dalej?”. Włączyłam się więc w budowę. Pod kierownictwem zespołu zajmującego się budową konstrukcji zbudowaliśmy ją ze sznurka, gałęzi i desek. Okazało się, że materiału na poszycie starczy tylko na jedną ścianę. „Czarny” wpadł na pomysł, że można wykorzystać worki po ziemniakach, które wzięł z domu. Poszycie okazało się bardzo szczelne, zarówno ściany z gałęzi i dratwy, jak i ściana z worków. Ledwo zdążyliśmy obwatować szałas przy pomocy desek, dykty i ziemi, sypaną śnieg. Siedzieliśmy na plecakach, ciasno, jeden obok drugiego. Cieszyliśmy się, że wiatr nie wieje nam w twarz. Rozmawialiśmy o współpracy. Chłopcy doszli do wniosku, że w grupie jest łatwiej zrealizować cel.

Śnieg przestał padać, wyszliśmy z szałasów i poszliśmy odpocząć do „wizytowego bunkra”. Chłopcy sporo się namęczeli, zanim rozpalili ognie w kominku. Za to później... jedliśmy kanapki i słodczyce zabrane z domu. Ta chwila wypoczynku w ciepłej (dosłownie i w przenośni) atmosferze pozwoliła nam zregenerować siły.

Po powrocie do świetlicy zakończyliśmy dzień „Iskierką przyjaźni”. Wszystkie cele udało się osiągnąć. Wzrastał poziom integracji grupy. W efekcie współdziałania i własnych pomysłów grupa w zasadzie samodzielnie realizowała zadanie od początku do końca. Ponadto każdy z uczestników grupy miał okazję skorygować poglądy o sobie. Każdy mógł powiedzieć — „jestem pomyslowy” lub „jestem potrzebny innym”, lub „potrafię znaleźć rozwiązanie” itp. Atrakcyjność zadania (budowa szałasów) przyćmiła atrakcyjność lotniska, jednakże utkwili im w pamięci pozytywny kontakt z kolejną osobą dorosłą (prezesem klubu), zafascynowaną własną pracą. Wzrosła też świadomość współdziałania jako wartości. Ja natomiast jestem pełna podziwu dla energii, pomysłowości i odporności chłopców na niewygodę i trudności.

Następne (trzecie) zajęcia terenowe zaplanowaliśmy na dzień 19.01.1996. Tym razem był to wyjazd do Jawora oddalonego 40 km od naszego miejsca

zamieszkania. Jest tam park krajobrazowy Wąwóz Mysliborski. Wycieczkę okресiliśmy jako „marsz przetrwania”. Trzeba bowiem było pokonać pieszo dwa razy po 10 km w warunkach zimowych (śnieg, lód, niewielki mróz, pagórkowaty teren). Cele wyprawy:

- integracja grupy (cel rozwojowy),
- poznanie turystyki jako kolejnej alternatywnej formy spędzania wolnego czasu (cel rozwojowy),
- pokonywanie własnych słabości — zmęczenia, zniechęcenia (cel rozwojowy),
- nauczenie się większej dbałości i troski o innych (cel rozwojowy),
- odciążenie napięć i emocji przez spontaniczną zabawę (cel terapeutyczny),
- poznanie zasad przebywania na szlaku turystycznym i specyfiki odwiedzanego terenu — Jawora i Wąwozu Mysliborskiego (cel edukacyjny),
- nauczenie się odczuwania osobistej odpowiedzialności za realizację powierzonego zadania (cel rozwojowy),
- kształcenie umiejętności dbania o własne sprawy i bezpieczeństwo (cel rozwojowy).

Od początku stycznia trwały przygotowania. Chłopcy zapalili się do tego projektu. Ustaliliśmy następujące zadania do wykonania i osoby za nie odpowiedzialne:

- zapoznanie się z rejonem Jawora przy pomocy mapy,
 - zebranie informacji turystycznych o Jaworze i Wąwozie Mysliborskim,
 - uzyskanie informacji o środkach komunikacji do Jawora i z powrotem;
 - indywidualne zadania: ubiór, buty, legitymacje, pieniądze, jedzenie, bagaż.
- Na następnych zajęciach opowiedziałam chłopcom, jak będzie zachowywał się ich organizm podczas zimowego wysiłku i jak w związku z tym należało zadbać o siebie. Informacje te zostały uwzględnione podczas uzgadniania niezbędnego wyposażenia. Oto lista niezbędnych rzeczy:

- ubrać się „na cebulkę”, niezbyt grubo,
 - ciepła, nieprzemakalna kurtka z kapturem,
 - wełniane skarpetki, rękawiczki, czapka, szalik,
 - ciepłe, nieprzemakalne buty,
 - w plecaku: bluza i dodatkowe skarpetki, małe rękawiczki,
 - kanapki i mały termos z gorącą herbatą,
 - aktualna legitymacja, pieniądze na bilety, bilety na autobus miejski.
- Na kolejnych zajęciach okazało się, że tylko jeden chłopiec całkowicie wywiązał się z zadania. Powiedziałam więc, że tylko jeden chłopiec jechał na wycieczkę, bo jesteśmy przygotowani. Przeżyliśmy termin wyprawy. Za tydzień wszystkie zadania zostały zrealizowane i ich efekty przedstawiliśmy w grupie. W sobotę mogliśmy wyruszyć na wyprawę. Rano do świetlicy przyszło ośmiu chłopców. Dwóch z nich nie miało legitymacji i rękawic. Wrócili po nie do domu. Po ich powrocie zrobiliśmy tradycyjny „termometr

nastroju”. Nastroj i energia punktowane były dość wysoko, choć Jakub i Rafał wyrażali swoje obawy.

Podróż pociągami do Jawora, z przesiadką w Legnicy, odbyła się bez przygód. Choć sama jazda była dla chłopców wielką atrakcją. Dla niektórych była to pierwsza podróż pociągami. Opowiedziałam więc chłopcom o regułach zachowania się w pociągu.

W dalszą drogę wyruszyliśmy pieszo żółtym szlakiem. Po drodze opowiadaliśmy chłopcom o celu znakowania trasy i konieczności ciągłej obserwacji drogi. Już będąc w mieście zgubiliśmy szlak, czego chłopcy nie zauważyli. Moje pytanie „co teraz zrobimy?” spowodowało różnorodne reakcje chłopców. Jeden zaproponował powrót niebieskim szlakiem do żółtego. Drugi mnie obarczył odpowiedzialnością, pozostali stanęli w mojej obronie. Bez mojego komentarza wróciliśmy do żółtego szlaku na Rynek, gdzie Marek opowiedział nam o średniowiecznym charakterze Rynku i Starego Miasta w Jaworze (unikalnym w Europie).

Szliśmy dalej pilnie bacząc na żółte znaki. Trasa była równa, dość łatwa, zaśnieżona. Temperatura -1°C , sypał śnieg, wiał wiatr. Po drodze napotkaliśmy staw hodowlany z zatoczkami i pomostami. Był zamrażnięty na pół metra. Sprawdziłszy w przeręblach. Zrobił na nas niesamowicie wrażenie, niektórzy widzieli przeręble pierwszy raz w życiu.

Niepokoiłam się o Pawła. Nie miał rękawiczek, ale chłopcy od czasu do czasu pożyczali mu swoje. Oni również wyrażali troskę o kolegę i udzielali mu pomocy. Trasa stawała się coraz trudniejsza. Pihnowaliśmy szlaku, był już bardziej oblodzony, przebiegał przez lasy i lokalne szczyty. Zboczyliśmy z drogi, żeby zobaczyć Wielką Rataj i Wielkie Organy Mysliborskie. Garść informacji o nich przekazał nam „Czarny”.

Chłopcy narzekali na zmęczenie, ale dzielnie szli dalej. Dużo radości sprawiało im ześlizgiwanie się w dół zboczy. Po trzech godzinach marszu doszliśmy do Mysliborza, miejsca postoju. Był tam zadaszony stół z ławami, piaski teren, górką o gładkim zboczu, trasy biegowe i rzeczka. Zjedliśmy i napiiliśmy się gorącej herbaty. Później bawiliśmy się. Nie obešlo się jednak bez bójk. Jeden z chłopców był bardzo prowokacyjny. Odwołałam się do kontraktowego.

Robiło się coraz chłodniej, bardziej wietrznie i ciemniej. Powrót autobusem okazał się niemożliwy. Maszerowaliśmy w trudnych warunkach. Wiatr wznosił się, szarzało, gęśniał śnieg. Zwróciłam więc uwagę, że musimy iść równym tempem, wszyscy musimy się widzieć, pierwsi na zakrętach zatrzymują się i czekają na resztę, uważnie obserwujemy szlak. W trakcie wędrówki okazało się, iż jeden z chłopców ma przemoczone nogi. Nie można było nic zarządzić. Jego przeciwnik z bójką dzielnie mu towarzyszył w tej trudnej sytuacji. Do miasta doszliśmy przemarznięci i zmęczeni. Ogrzaaliśmy się w sklepie z pannąkami. W drodze na stację kolejową zgubiliśmy szlak. Z pomocą przyszedł chłopiec pełniący rolę przewodnika grupy, który kontro-

lował skutecznie, jak się okazało, przebieg naszego marszu. W dworcowym barze zjedliśmy grochówkę i napiliśmy się herbaty. Paweł wysuszył buty. Chłopcy w toalecie wytarli się do sucha i zmienili skarpetki.

W czasie krótkiej podróży pociągiem zabawiliśmy się w gry i zabawy twórczego myślenia i improwizacji. Z kolei półgodzinna podróż z Legnicy upłynęła na dzieleniu się wrażeniami z „marszu przetrwania”. Mówiliśmy tylko o naszych odczuciach i emocjach. Omówienie wyprawy zostawiłam na zajęcia w świetlicy. Każdemu chłopcu dałam później dyplom, wskazujący na jego mocną stronę, która ujawniła się podczas marszu przetrwania. W grupie znalazł się więc:

- najlepszy przyjaciel — opiekun
- najwytrwalszy piechur
- najbardziej spozstrzegawczy obserwator
- najbardziej odpowiedzialny uczestnik
- największy optymistą
- przewodnik „marszu przetrwania”

Rozdanie dyplomów oprawionych w folię stało się okazją do omówienia wyprawy pod kątem znajomości siebie, swoich mocnych i słabych stron, do rozmowy o własnych rezerwach fizycznych i psychicznych, o zasadzie wzajemnej pomocy i poczuciu wspólnoty.

Cele terapeutyczne i edukacyjne oraz rozwojowe, moim zdaniem, zostały osiągnięte. Najbardziej jednak cenię stosowaną przez chłopców „zasadę wzajemnej pomocy”.

Wnioski z realizacji programu

Działania socjoterapeutyczne z elementami turystyki i survivalu, odpowiadają na podstawowe potrzeby dzieci nadpobudliwych. Do nich należy przede wszystkim potrzeba pozytywnego „wyzycia się” w spontanicznym ruchu, zabawie ruchowej, nieskrępowanej wesołości i hałaśliwości, co sprzyja również odreagowaniu napięć i emocji. Jej zaspokojeniu służył właściwie cały program, jednakże zajęcia terenowe, przebywanie w otwartych przestrzeniach, na łonie natury stwarzało więcej okazji do ruchu, zabawy, śmiechu i krzyku. Na każdej wycieczce zostawiałam bowiem chłopcom czas i przestrzeń na zaspokajanie tych potrzeb.

Drugą podstawową potrzebą uczestników moich zajęć była potrzeba sprawdzenia się w umiejętnościach i zachowaniach tradycyjnie przynależnych płci męskiej. Została ona uwzględniona po uprzednim zapoznaniu się z wypełnionymi przez chłopców zdaniami niedokończonymi (chciałbym, żeby... lubię, kiedy... interesuje mnie...). Okazało się wówczas, iż każdy z nich „chciał być prawdziwym mężczyzną”. Na zajęciach świetlicowych (w bloku „Poczucie własnej wartości”) ustaliliśmy więc, co należy do cech „prawdziwego mężczyzny-

ny”. A więc: trafne i odważne decyzje, zdecydowane i samodzielne działanie, wywiązywanie się z zadań i słowność, silna wola i dzielność, pomaganie, umiejętności techniczne i sprawność. Mogły się one ujawnić i zaistnieć dzięki: — wykonaniu zadań przed wycieczką (np. sprawdzenie rozkładu jazdy pociągów, przygotowanie informacji itp.),

— zdobywaniu wiedzy i jej wykorzystaniu w praktyce (budowa szataśu), — wykorzystaniu własnych doświadczeń i uświadomieniu sobie ich znaczenia (opieka „Wróbla” nad Pawłem w czasie „marszu przetrwania”), uzmotywowaniu skutków własnego postępowania i ponoszeniu za nie odpowiedzialności (marsz Pawła w mokrych, dziurawych butach), — organizowaniu takich sytuacji, których skutki są natychmiastowe i jednoznaczne (budowa szataśu, rozpalanie ognia w kominku, pokonywanie odległości).

Potrzeba poznawania „nowego”, potrzeba przeżycia przygody mogła być zaspokojona podczas poznawania alternatywnych sposobów spędzania czasu wolnego. Stosowałam tu „chwyliwne” dla chłopców sporty — sport lotniczy, jeździecki, turystyka w trudnych warunkach atmosferycznych. Kontakt z maszyną (samolotem), z dużym zwierzęciem (kontem), z nieprzyjazną pogodą stwarzał klimat przygody. Podejmowanie się realizacji zadania pozwalało z kolei na uaktywnienie się samodzielności w sferze organizacji, wykorzystania wiedzy, podejmowania decyzji i ukierunkowania swojej energii na konkretyne działania.

Potrzeba osiągania celów i odnoszenia sukcesów oraz uznania społecznego mogła być przez młodzież zaspokojona dzięki takim zadaniom, których realizację można było podzielić na etapy przyczyniające się do osiągnięcia celu właściwego. Na przykład na budowę szataśu składało się: wyszukanie miejsca, zebranie materiałów, budowa konstrukcji i budowa poszycia.

Wszystko to było zarówno sukcesem jak i wyzwaniem do pracy nad następnym etapem. Natomiast uznanie społeczne chłopcy uzyskiwali (ode mnie) poprzez: pochwałę słowną, akceptujące poklepanie po ramieniu lub wręczenie dyplomów (po „marszu przetrwania”). Poza tym sami organizowali sobie możliwości zdobywania uznania, opowiadając o przygodach rodzinom, kolegom, nauczycielom.

Podsumowanie

Dzieci z zaburzeniami zachowania w postaci nadpobudliwości, nadrużliwości i niestalości, a także dzieci o silnych osobowościach z przewagą procesów pobudzenia wymagają bardzo atrakcyjnych dla nich zajęć, które winny odpowiadać na ich zapotrzebowania ruchu, wyładowania energii, realizacji konkretnych zadań praktycznych, działania, zabawy, radości, śmiechu, spontaniczności, chwilowego „odtęcia się” od domu, rodziny, szkoły. Wyjazdy

w nieznanym terenie, wyprawy — wraz z koniecznością realizacji wcześniej zaplanowanych zadań — oraz wycieczki do ciekawych miejsc najcenniejszej odpowiadają takim zapotrzebowaniom. Ponadto zajęcia turystyczne i survivalowe wspomaganą realizację celów terapeutycznych przypisywanych zwykle ustrukturalizowanej formie spotkań grupowych. Urazowe doświadczenia mogą bowiem być korygowane w sposób naturalny. W czasie wycieczek mogą zaistnieć pozytywne więzi w grupie dzięki zasadzie „wzajemnej pomocy”, poczuciu bycia potrzebnym, bycia z innymi oraz pozytywne emocje, takie jak satysfakcja. Są to sytuacje, które z jednej strony korygują sądy o sobie w relacji z rówieśnikami, z drugiej zaś — wspomaganą nabywanie umiejętności współpracy oraz rozwiązywania konfliktów i negocjacji.

Pozytywne kontakty z dorosłymi prowadzonymi grupę oraz z osobami spotykanymi podczas wyprawy dostarczają dzieciom nowych doświadczeń społecznych. Dowody akceptacji, wyrazy zainteresowania i sympatii z ich strony pozwalają chłopcom odczuć, że są dla dorosłych ważni. Tego typu zajęcia są szczególnie ważne w procesie zmiany sądów poznawczych, typu „ja” w relacji do zadania. Wiele zadań małych i większych, niezbędnych w programie socjoterapeutycznym z elementami survivalu i turystyki, dostosowanych do możliwości dzieci, a następnie ich realizacją w czasie zajęć terenowych satysfakcjonują i sprawiają przyjemność uczestnikom. Świadczą bowiem okazję do osiągnięcia sukcesów i pokonywania trudności oraz do trenowania umiejętności rozwiązywania zadań, w naszym przypadku za pomocą metody „małych kroczków”, stawiania celów indywidualnych i grupowych oraz skutecznego działania. Zajęcia terenowe realizują także taki cel terapeutyczny, jakim jest odciążenie emocjonalne. Uczestniczenie dzieci w wypadkach, w nieznanym terenie, a często prowokuje spontaniczny śmiech, krzyk, płacz, pocenie się, drżenie, wszelki ruch — bez bolesnego ośmieszania się i zastawiania nad logicznością przyczynny.

Sądzę, że najważniejsze w pracy socjoterapeutycznej jest utrafienie w zapotrzebowania dzieci. Ważne jest także, by metoda oddziaływania była socjoterapeutycznie znana i lubiana przez niego. Jeżeli te dwa warunki są spełnione, odnosimy już połowe sukcesu. Następna połowa to dobry kontakt oraz dobra organizacja doświadczeń socjoterapeutycznych. Wówczas osiągnięcie celów wydaje się rzeczą prostą i naturalną, a dla dzieci i dla prowadzących terapię staje się przyjemnością.

Moi chłopcy chyba dostrzegli i odczuli pozytywwy spędzania czasu na łonie natury, ponieważ niecierpliwie dopytują się, „kiedy zorganizujemy rajd survivalowy na dwa dni?” Są do niego przygotowani — zdyscyplinowani w terenie, odpowiedzialni za swoje czyny i słowa, zintegrowani, posiadający już określoną wiedzę i umiejętności, a co najważniejsze — skłonni do niesienia pomocy.

Violetta Potudniak

POCZUCIE WŁASNEJ WARTOŚCI — PROGRAM SOCJOTERAPEUTYCZNY DLA MŁODZIEŻY ZE SZKÓŁ ŚREDNICH

Wielu czasu spędzam z młodymi ludźmi ze szkół średnich. Lubię być z nimi, rozmawiać, bawić się. Codziennie dostrzegam różnorodność ich problemów. Widzę mnogość trudności, z którymi się zmagają. Często spotykam samotnych, szukających kogoś lub czegoś, zagubionych... Rozmawiamy o tym, jak widzą siebie, co o sobie myślą, jakimi wartościami chcą się w życiu kierować. Mówimy o sprawach taktych, jak brak wiary we własne siły, poczucie osamotnienia, niskie poczucie własnej wartości.

Od najmłodszego lat poddawani jesteście „bankowej” dystrybucji wiedzy, zwłaszcza w zakresie obrazu samego siebie. Rodzice mówią nam: „jesteś leniwy”, „jesteś grzeszny”, „jesteś niezdolny” itp. W zasadzie nie jesteście w stanie wyobrazić sobie innych sytuacji dojrzenia małego dziecka. Szkoła też jest silnym bastionem uczenia „bankowego”. Często słyszy od nauczycielki opinie na temat, „jaki jest”, przy czym mają one charakter syntetyczny i ostateczny. Z reguły opinie te nie podlegają dyskusji, „jesteś gadatliwy”, „jesteś tuman” itp.

Od wielu lat pracuję z młodzieżą i próbuję różnych form pracy. Szukamy wspólnie takich działań, które zaspokajałyby ich potrzeby i pomagały dorosnąć. Widzę konieczność udzielania pomocy młodym w ulepszeniu kontaktów między ludźmi poprzez wykorzystanie indywidualnych talentów: chcę pomóc im polubić siebie i innych, choć trochę zrozumieć mechanizmy własnego postępowania.

Poczucie własnej wartości w literaturze przedmiotu

Pojęcie własnego „ja” powstaje w rezultacie uogólnienia doświadczeń dotyczących własnej osoby. Wśród tych doświadczeń wielką rolę odgrywają te, które formują poczucie własnej wartości. Pierwotnym ich źródłem są rodzice. To oni ocenają dziecko i pod wpływem ich oceny wytworza się u niego przeświadczenie o swojej wartości. Przeświadczenie to, zdaniem Carla Rogersa, kształtuje się u każdego, kto był przedmiotem miłości. Dziecko

kochane ma okazję przekonać się, że w domu rodziców jest osobą centralną, której potrzeby zaspokajane są przez innych nawet z największym poświęceniem, że jest przedmiotem stałej troski, opieki, zainteresowania.

Doświadczenie „bycia ważnym” jest początkowo na ogół niezależne od dodatkowych warunków, jakie dziecko musi spełniać; warunki takie zaczynają się pojawiać później, gdy dziecko jest starsze. Wtedy objawy miłości, troski, zainteresowania mogą wzrastać, jeśli postępuje ono zgodnie z oczekiwaniami otoczenia (rodziców, nauczycieli, rówieśników), a mogą się zmniejszać, gdy postępuje inaczej.

Doświadczenie „bycia ważnym” ma wyjątkowe znaczenie dla jednostki, ponieważ od tego, czy się jest bardziej, czy mniej „ważnym”, zależy stopień zaspokojenia wszelkich potrzeb. Dlatego czynniki, które zwiększają poczucie ważności, są dla człowieka szczególnie pożądane, a czynniki, które je zmniejszają, budzą silną przykrość, a nawet lęk.

Podstawową tego konsekwencją jest wytworzenie przeświadczenia o swojej wartości i oczekiwanie potwierdzenia tego przeświadczenia przez innych i przez siebie samego — tworzy się więc coś, co można określić jako poczucie własnej wartości. Poczucie własnej wartości jednostka może budować na podstawie doświadczenia aktywności własnej, ale zachowanie innych wobec dziecka dostarcza mu wielu obserwacji i na ich podstawie dziecko ustala swoją „pozycję”, w zależności od tego, czy jest aprobowane, obdarzane miłością, czy też nie i na ile spełnia oczekiwania osób znaczących. Ta nabyta przez doświadczenie wiedza wpływa na powstanie poczucia wartości, które jest podstawą do porównywania siebie z innymi obiektami (osobami, instytucjami, ideami, rzeczami). Wartościowanie to jest przesłanką oczekiwań i wymagań kierowanych wobec otoczenia. Człowiek o wysokim poczuciu własnej wartości odczuwa, że należy mu się więcej, niż człowiek, który ceni siebie nisko.

W zależności od stopnia aprobaty lub dezaprobaty innych ludzi poczucie własnej wartości może ukształtować się jako zaniżone lub zawyżone, lub jako adekwatne. Zaniżenie może być skutkiem doświadczenia własnej „bezwartościowości”. Ma to miejsce wówczas, gdy człowiek przez dłuższy czas spotyka się z lekceważeniem, odrzuceniem, gdy jest przedmiotem wrogich ataków, pogardy itp.

Akceptacja ze strony otoczenia występuje m.in. w formie uznania, aprobaty. W związku z tym dążenie do podtrzymania i umocnienia poczucia własnej wartości łączy się czasem z potrzebą uznania przez grupę czy też, ogólniej, potrzebą społecznej aprobaty (akceptacji). Czynniki, które poczucie to podwyższają, są źródłem bardzo silnych emocji dodatnich, a zatem człowiek ich poszukuje, a czynniki, które je obniżają — przeciwnie — budzą emocje negatywne o ogromnej sile, w postaci lęku, wstydu, poczucia winy, zatem występuje dążenie do ich unikania.

Sposób traktowania dziecka przez innych jest, zdaniem Hurlock, dla dziecka informacją, jakie ci inni mają o nim wyobrażenie, a to z kolei wpływa na wytworzenie się u dziecka określonego obrazu siebie. Dziecko, które w trakcie pierwszych doświadczeń społecznych otrzymywało pozytywne informacje i doznawało zadowolenia, nabywa poczucia większej wartości; a także poczucia pewności siebie i zaczyna zachowywać się w taki sposób, który to poczucie utrwała. Dzieci mają tendencję do wyolbrzymiania swoich „złych” cech, o których zdobyły informacje na podstawie traktowania ich przez innych. Przekonanie o swoich złych przymiotach utrwała przekonanie o mniejszej wartości.

G. Allport traktuje rozwój poczucia własnej wartości jako pochodną tego, co nazywa się egoizmem i narcyzmem. Oznacza to, że miłość do siebie i skoncentrowanie na sobie jest podstawą, na której zbudowane jest poczucie własnej wartości.

Zdaniem Carla Rogersa, poczucie własnej wartości i samoakceptacja mają decydujące znaczenie dla zdrowia psychicznego i rozwoju. Ludzie zdrowi psychicznie wydają się sobie lubiani, potrzebni, mile widziani przez innych, oddani i wartościowi. Samoakceptacja zawiera element szacunku dla siebie. Ktoś, kto akceptuje siebie, w większej mierze spostrzega świat jako odpowiednie i bezpieczne dla siebie miejsce niż ten, który obniża swoją wartość. Taki człowiek jest zwykle nieszczęśliwy i nie jest w stanie stworzyć i utrzymać z nikim dobrych stosunków. Samoakceptacja i akceptacja innych łączą się ze sobą. Ci, którzy akceptują samych siebie, zwykle łatwiej akceptują innych. Samoakceptacja powstaje zaś z wiedzy o tym, że inni nas akceptują.

Nietrafna ocena swojej wartości powoduje naruszenie regulacyjnych funkcji osobowości. Niskie poczucie własnej wartości to stan, w którym człowiek przypisuje sobie niższe możliwości niż posiada rzeczywiście, a więc nie docenia w sobie zdolności czy społecznej atrakcyjności, ocenia moralną wartość swoich czynów niżej, niż one na to zasługują, spodziewa się od innych ludzi mniej niż w istocie może uzyskać. Główną konsekwencją tego bywa ograniczenie aktywności i osiągnięcie znacznie mniejszych efektów niż jest to możliwe. Ludzie tacy nie podejmują się wykonania trudniejszych zadań, ponieważ nie wierzą, że potrafią je wykonać. Samoocena zależy od własnej oceny wyników działania, zdolności, wyglądu, a także od oceny tych, którzy są dla nas ważni. Niektórzy uznają samoocenę za podstawowy warunek skutecznego działania. Człowiek o wysokim poczuciu własnej wartości podejmuje dobrze przemyślane decyzje i sensownie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych.

Na szacunek dla samego siebie mają wpływ informacje zwrotne, jakie otrzymujemy od innych, i dlatego ciepła, pozytywna atmosfera z pewnością pomaga szacunek ten wzmacniać. Małe poczucie własnej wartości rzutuje też na konkretne relacje i na ogólne funkcjonowanie dziecka, które może wówczas nie wykazywać energii potrzebnej do pokonywania trudności, nie

wierzyć w siebie, wycofywać się z wielu zadań. Może prezentować pasywność, zubożenie, rezygnację. Czasami bywa odwrotnie: przeżywając deprymację informacji od otoczenia, dziecko może gwałtownie jej poszukiwać w chaotycznej, kompulsywnej aktywności.

Poczucie własnej wartości, samoocena, samoświadomość to podstawowe pojęcia służące wyjaśnieniu procesu patologizacji zachowań, ważne w posępowaniu socjoterapeutycznym.

Ogólna charakterystyka programu socjoterapeutycznego

Grupa socjoterapeutyczna powstała jako odpowiedź na roznamię wyrażane zapotrzebowanie młodych ludzi, z którymi sykałam się w ramach mojej pracy w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Były to osoby, które do poradni zgłosiły się same. Częstoimi ich problemami, ujawnianymi w czasie rozmów, były: złe funkcjonowanie w grupach rówieśniczych, brak kontaktów społecznych i umiejętności ich nawiązywania, poczucie osamotnienia i odizolowania. Były to osoby z niskim poczuciem własnej wartości, nie lubiące siebie, bojące się innych, nie wierzące w siebie, w swoje siły i możliwości, nieśmiałe, bez kolegów i przyjaciół, nieufne. W grupie było 12 osób: 8 dziewcząt i 4 chłopców. Młodzież uczyła się w szkołach średnich: 8 osób w liceach ogólnokształcących, 4 w technikumach. Wszyscy uczestnicy mieli po 16 lat. Grupę prowadziłam razem z koleżanką z poradni, która jest socjologiem i od wielu lat organizuje wraz ze mną różne działania na rzecz młodzieży.

Zajęcia trwały od października 1995 r. do kwietnia 1996 r. Odbyły się 23 spotkania grupowe, w tym 3 wyieczki. Spotkania odbywały się raz w tygodniu, przez 3,5 godziny, w dniu ustalonym przez grupę na pierwszym spotkaniu.

Wszystkie osoby były nam znane z wcześniejszych kontaktów. Z każdym potencjalnym uczestnikiem grupy rozmawiałymy indywidualnie. Proponowaliśmy im udział w zajęciach, których celem jest lepsze poznanie i zrozumienie siebie, poprawienie kontaktów z innymi, rozpoznawanie własnych predyspozycji i nauce się pełnego z nich korzystania. Każdy miał, dzięki temu, możliwość zadania nam pytań na temat udziału w zajęciach i wyjaśnienia swoich wątpliwości. Na pierwsze spotkanie przyszły wszystkie zaproszone przez nas osoby, o czym być może zdecydował także fakt, że z rodzicami naszych podopiecznych miałymy już wcześniej kontakt i że wyrazili zgodę na uczestnictwo dzieci w zajęciach socjoterapeutycznych.

Spotkania odbywały się w Poradni, w salce wyposażonej w materace i inne przedmioty mogące przydać się podczas zajęć (piki, krzesła, poduszki). W sali obok działa Klub Młodzieżowy należący do Stowarzyszenia „Młodzi — Młodym”, organizacji stworzonej przez samą młodzież i dla niej samej. Klub odegrał znaczącą rolę w całokształcie naszych zajęć socjoterapeutycznych.

Realizacja programu

Założyliśmy od początku, że ze względu na potrzebę stworzenia atmosfery bezpieczeństwa dla członków grupy będzie to grupa o charakterze zamkniętym. Dlatego można było odejść z grupy, ale nowych osób już nie przyjmowaliśmy. Oprócz spotkań grupowych wszyscy członkowie grupy mogli rozmawiać z nami indywidualnie.

Z rozmów z uczestnikami grupy starałyśmy się wywnioskować, jakie sytuacje urazowe mogły spowodować wystąpienie u nich trudności. Na podstawie dostępnych danych próbowałyśmy sformułować sądy poznawcze młodzieży dotyczące jej samej, stosunku do dorosłych, rówieśników i sytuacji życiowych. Swierdziłyśmy, że urazami, których nasi podopieczni doświadczyli najczęściej, były: „Jestem do niczego”, „Nikt mnie nie lubi”, „Nie jestem godny zainteresowania”, „Nie można liczyć na dorosłych”, „Bliskie relacje są zwodnicze, lepiej trzymać się z dala od ludzi”, „Jestem najgorszy ze wszystkich”, „Moje zdanie się nie liczy”, „Jestem nieatrakcyjny”, „Moje potrzeby są nieważne”, „Nikt mnie nie akceptuje”. Opracowałyśmy różne sytuacje dostosowane do najbardziej typowych postaw wobec siebie i naszych młodych klientów. Wskazane było dostarczenie im doświadczeń noszących m.in. następujące treści korygujące: „Ja i moje potrzeby są tak samo ważne, jak potrzeby innych”, „Jestem atrakcyjny dla innych — zauważają mnie i wybierają”, „Moje zdanie też się liczy — mogę mieć wpływ na to, co się będzie działo”.

W czasie pierwszych siedmiu spotkań starałyśmy się proponować ćwiczenia i zabawy umożliwiające bliższe poznanie, zbliżenie w atmosferze bezpieczeństwa. Staraliśmy się zapoznać uczestników z zasadami dobrej komunikacji między ludźmi. Uczyli się rozmawiać ze sobą, poznawać siebie z innej strony, w swobodnych i przyjaznych warunkach.

Kolejne spotkania koncentrowały się na budowaniu poczucia własnej wartości. Młodzież powoli odkrywała swoje mocne strony, zdolności i umiejętności. Odkrywała wiarę w możliwość wywierania wpływu na rzeczywistość. Uczyła się właściwego prezentowania swoich zalet, bez przechwałek, ale i bez fałszywej skromności.

Blok tych zajęć poświęcony był w całości odkrywaniu, docenianiu, rozwijaniu i wykorzystywaniu mocnych stron uczestników. Takich spotkań odbyło się również siedem.

Kolejne spotkania były poświęcone prostym technikom relaksacyjnym, dzięki którym w sytuacjach trudnych można opanać pojawiające się wzmożone napięcie. Poza tym sporo czasu poświęciliśmy na zajęcia uczące zachowań asertywnych: umiejętności wyrażania i obrony własnego zdania, umiejętności mówienia „nie”. Zaplanowałyśmy także ćwiczenia uruchamiające twórcze, oryginalne myślenie oraz takie, które uczą, jak dbać o siebie i swoje dobre samopoczucie.

Ostatnie spotkanie było poświęcone planom na przyszłość, rozmowom o efektach uczestniczenia w grupie (co się w nich zmieniło, jak zmieniło się ich funkcjonowanie w szkole, domu, w grupie rówieśników).

Organizowałyśmy spotkania tak, by uczestnicy mogli zdobyć jak najwięcej doświadczeń, by mogli zaobserwować siebie w nowych sytuacjach, aby nauczyli się rozumieć siebie oraz siebie lubić. Podczas każdego zajęcia był czas przeznaczony na zabawę, na odreagowanie emocjonalne oraz na indywidualny kontakt z prowadzącymi i kolegami z grupy. Zawsze planowane były sytuacje rozwijające umiejętności bardziej satysfakcjonującego bycia z ludźmi i z samym sobą. Każde zawierały też sytuacje „przeuczania”, czyli takie, które tworzyły w młodym człowieku doświadczenia przeciwstawne do urazowych doświadczeń leżących u podłoża zaburzeń.

Scenariusze wybranych zajęć socjoterapeutycznych

Przedstawiam przykładowe scenariusze spotkań poświęconych wzmacnianiu poczucia własnej wartości, prowadzonych przeze mnie w ramach zajęć socjoterapeutycznych. Są to już kolejne spotkania z grupą (spotkanie 8-14); uczestnicy więc już się poznali, czują się ze sobą dobrze.

ZAJĘCIA I.

1. **Krag rozpoczynający zajęcia.** Wszyscy uczestnicy po kolei wypowiedzą się na temat swojego nastroju, samopoczucia, poziomu energii w danym dniu. Mówią o ważnych dla nich sprawach, które zdarzyły się w ostatnim tygodniu.

2. **Prowadzący informuje grupę** o tym, że kolejnych 7 spotkań będzie poświęconych budowaniu poczucia własnej wartości. Mówi (krótko) o znaczeniu pozytywnego myślenia o sobie dla optymalnego funkcjonowania człowieka. Pobudza grupę do rozmowy na temat czynników wpływających na pozytywny obraz własnej osoby (samoakceptacja siebie).

3. **Ćwiczenie rozgrzewające.** Wszyscy uczestnicy stoją w kręgu. Ćwiczenie polega na rozruszaniu (stopniowym) wszystkich części ciała. Zaczynamy od głowy kręcąc nią we wszystkie strony, potem szyja, tułów, ręce, nogi. Następnie wszystkie te części ciała ruszają się jednocześnie (rodzaj „paralityka”).

4. **„Co cenię, co lubię, co podoba mi się w moim wyglądzie?”** Proszę, aby każdy przez chwilę pomyślał sobie o tym, co w sobie ceni, lubi, co mu się podoba w jego wyglądzie. Po chwili uczestnicy dobierają się w pary. Najpierw osoba A dzieli się z osobą B tym, co w sobie lubi, ceni, co jej się podoba w swoim wyglądzie, potem odwrotnie, osoba B mówi do osoby A. Następnie (o czym uprzedziłam na początku) każdy przedstawia swojego partnera na forum grupy w tych trzech kategoriach. Jeśli ktoś nie mógł nic powiedzieć o sobie, wtedy proponowałam grupie, aby każdy, komu coś np.

podoba się w wyglądzie tej osoby (lub jeśli jest coś, co w niej ceni, lubi), powiedział jej o tym.

5. **Zabawa — „klaskanie”.** Uczestnicy siedzą w kręgu. Wybrana osoba klaszcze raz, potem klaszcze kolejna osoba i jeszcze kolejna (odbywa się to zgodnie z ruchem wskazówek zegara). Gdy ktoś klasnie dwa razy, zmienia się kolejność ruchu. Nie klaszcze kolejna osoba, tylko poprzednia (ta, która klasnęła raz przed osobą, która klasnęła dwa razy). Ważne, aby ćwiczenie odbywało się w dość szybkim tempie.

6. **„Moje mocne strony”.** Kolejne osoby przedstawiają pantomimicznie swoje mocne strony. Grupa odgaduje. Osoba pokazująca dopowiada i poszerza tę informację.

7. **Ćwiczenie niewerbalnego wyrażania akceptacji.** Podczas tego ćwiczenia każdy ma okazję w pełni doświadczyć akceptacji, jaką mają dla niego pozostali. Dla członków grupy będzie to jednocześnie okazją do niewerbalnego wyrażania akceptacji. Ktoś na ochotnika staje w środku kółka utworzonego przez pozostałych. Ma zamknąć oczy i stać w milczeniu. Inni członkowie grupy zbliżają się do niego i niewerbalnie, w jaki tylko chcą sposób, okazują swoje pozytywne uczucia. Może to przybrać formę przytulania, głaskania, masowania... Kiedy już każdy, kto chciał, był w środku, siadamy w kręgu i opowiadamy o swoich wrażeniach podczas tego ćwiczenia. Jakże to uczucie otrzymać tyle akceptacji, serdeczności? Jakże to uczucie dawać tyle akceptacji innym ludziom z grupy? Czego dowiedziały się o sobie kolejne osoby z grupy?

8. **Krag kończący spotkanie.** Proszę, aby każdy z uczestników podsumował spotkanie mówiąc, w jakim jest nastroju, czy mu się spotkanie podobało, czy nie, z czym wychodzi?

ZAJĘCIA II.

1. **Krag rozpoczynający zajęcia** (j.w.).

2. **Rundka.** Wszyscy, po kolei, kończą zdanie: „Jestem z siebie dumny, gdy...”

3. **„Pociągi w trójkach”.** Grupa dzieli się na trzyosobowe zespoły. Najpierw każda trójka ustala, kto będzie jedyńką, kto dwójką, kto trójką. Dwójka staje za jedyńką i chwyt ją za biodro. Trójka staje za dwójką i również chwyt ją za biodro. „Jedyńka” i „dwójka” zamykają oczy. „Pociągi” ruszają. Trójka prowadzi dwójkę (dwójka przekazuje ruch jedyńce) tak, aby uniknąć zderzenia się z innymi. Po około 1 min. następuje zmiana. Jedyńka idzie na koniec. Później jest jeszcze jedna zmiana, tak aby każdy prowadził.

4. **Ćwiczenie w parach.** Uczestnicy przypominają sobie swoje osiągnięcia, sukcesy, rzeczy, które się im udały. Prowadzący podkreśla, że mogą to być drobne sprawy, niemniej takie, w których udało im się coś zrealizować. Opowiadają o nich partnerowi (podział czasu na osobę A i B, potem zmiana ról). Każdy uczestnik przy pomocy partnera próbuje odnaleźć wszystkie własne cechy, które przyczyniły się do osiągnięcia omawianych sukcesów. Uczest-

nicy, na koniec, dzielią się na forum grupy swoimi odczuciami związanymi z udziałem w tym ćwiczeniu.

5. „**Bar mleczny**”. Wszyscy stoją w kregu, w pewnej odległości od siebie. Każdy wybiera dla siebie nazwę potrawy z baru mlecznego (np. naleśniki, ruskie, leniwe itp.). Jedna osoba wchodzi do środka i wywołuje jakąś potrawę. Zadaniem osoby wywołanej jest jak najszybciej wywołać nazwę innej potrawy (nie może wywołać nazwy potrawy osoby, która jest w środku). Osoba, która stoi w środku, usiłując dotknąć osoby wywołanej przez siebie, jeśli ta nie zdążyła jeszcze wywołać innej potrawy. Osoba dotknięta (czyli taka, która po wywołaniu siebie nie zdążyła wywołać innej potrawy) wchodzi do środka.

6. „**Jestem niepowtarzalny**”. Każdy otrzymuje kartkę, na której ma opisać siebie. Opis ten ma być taki, żeby nie było wątpliwości, że chodzi o tę, a nie inną osobę. Lepiej jest wymieniać cechy osobowości i własne pomysły na życie, niż pisać o swoich cechach fizycznych. Każda osoba później czyta na głos swoją kartkę. Mogą się zdarzyć opisy niezbyt oryginalne i wtedy należy poprosić członków grupy, aby pomogli dopełnić obraz tej osoby i odnaleźć jej cechy szczególne, które różnią ją od innych. W ćwiczeniu chodzi o to, by nikt nie mógł stwierdzić: „To tak samo jak u mnie”.

7. „**Miejsce, które lubisz**”. Prowadzący mówi: „Usiadź wygodnie lub przyjmij inną wygodną pozycję. Zamknij oczy. Rozluźnij swoje ciało. Spróbuj poczuć, jak twoje ciało staje się miękkie i bezwładne. Wyobraź sobie, że jesteś w miejscu, które bardzo lubisz, w którym jest ci przyjemnie przebywać, w którym czujesz się dobrze. Po chwili... Skoncentruj swoją uwagę na tym, co widzisz, co dostrzegasz w tym miejscu... Po chwili... Wstuchaj się w dźwięki, te, które słyszysz, że lubisz to miejsce. Po chwili... Skoncentruj się na tym, co dociera do twojego ciała, na tym, co odczuwasz w swoim ciele. Po chwili... Spróbuj przywołać zapach (może smak), który sprawia, że dobrze się czujesz w tym miejscu. Po chwili... Odczuwasz radość, zadowolenie. Wykonaj ruch rękoma (albo inny ruch). Wykonaj ruch, który pozwoli ci zamknąć tę radość, to zadowolenie w sobie. I zostań z tym uczuciem radości i zadowolenia. Po chwili... Otwórz oczy.

8. **Krag zamykający**. Wypowiedzi uczestników, po kolei, na temat samopoczucia po dzisiejszym spotkaniu. Wszyscy mówią, z czym wychodzą.

ZAJĘCIA III.

1. **Krag rozpoczynający spotkanie** (j.w.). Uczestnicy mówią też o przyjemnych przeżyciach z ubiegłego tygodnia. Proszę również o to, aby za pomocą wybranych przez siebie instrumentów muzycznych (Kołaska, grzechotka, cymbałki, bębenek itp.) spróbowali przedstawić swój obecny nastrój.

2. „**Głupie kroki**”. Wszyscy stają w kregu, jeden za drugim. Pierwsza osoba zaczyna chodzić stawiając jak najbardziej niedorzeczne kroki. Wszyscy idą za nią tym samym co ona krokiem. Po chwili zmienia się osoba, która pokazuje inny krok chodzenia, również wymyślony. I tak dalej...

3. **Każdy z uczestników wybiera swoją jedną mocną stronę i wyszukuje** zwierzę mogące ją symbolizować (np. pracowitość — mrówka, odwaga — lew, zapobiegliwość — wiewiórka). Uczestnicy kolejno mówią nazwy wybranych zwierząt, a grupa zgaduje, jakie mają mocne strony.

4. **Herby**. Każdy z uczestników dostaje dużą kartkę papieru i mazaki. rysuje schematycznie herb i podpisuje go. Dzieci go na cztery części. W części pierwszej przedstawiają uczestnicy coś, w czym są bardzo dobrzy, w części drugiej coś, w czym chcą być lepsi. W części trzeciej przedstawiają jedną z naczelnych wartości swojego życia, coś niezwykle ważnego dla nich, z czego nigdy nie zrezygnują. W części czwartej przedstawiają cztery słowa, które chcieliby usłyszeć od innych o sobie. Po wykonaniu tego zadania wszyscy wieszają herby na ścianach. Uczestnicy oglądają herby swoich kolegów, rozmawiają o nich. Później wszyscy siadają w kregu i dzielią się doświadczeniami z udziału w tym ćwiczeniu.

5. „**Gra w punkty**”. Prowadzący podaje instrukcję, zgodnie z którą zadaniem uczestników jest zdobyć określoną liczbę punktów. Zasady zbierania punktów: wybrany uczestnik określa liczbę punktów, którą zbiera, która liczą się tylko wtedy, gdy uczestnicy dotykają tą częścią ciała podłogi. Liczby punktów przypisane odpowiednim częścią ciała: stopy — każda po 5 punktów, dłonie — każda po 5 punktów, z tym że każdy palec osobno ma wartość jednego punktu, plecy — 7 punktów, pupa, głowa — 0, łokcie — każdy po 2 punkty. Uczestnicy mogą zbierać określone liczby punktów na różne sposoby, np. zebranie 7 punktów może polegać na: położeniu się na plecach, reszta ciała w górze, albo na staniu na jednej nodze i dotykaniu dwoma palcami ręki podłogi, albo siedzeniu na podłodze z nogami w górze i dotykaniu jej jedną dłonią i łokciem itp. Uczestnicy, zgodnie z instrukcją podaną przez prowadzących, zbierają punkty — najpierw indywidualnie, potem parami, potem trójkami, czwórkami, a następnie w dwóch mniej więcej równolicznych grupach. Warunkiem zaliczenia zadania wykonawanego przez parę czy grupę jest to, że oprócz zebrania požądanej liczby punktów każda osoba musi dotknąć wszystkich pozostałych ze swojej grupy.

W ostatnim zadaniu uczestnicy walczą o nagrodę — niespodziankę, którą zapowiadają prowadzący. Grupa, która zwyciężyła, ma prawo do trzech życzeń pod adresem drugiej. Druga grupa, ponieważ była niemal równie wspaniała, ma prawo do dwóch życzeń pod adresem pierwszej. Życzenia są ustalane przez każdą grupę dowolnie i wykonywane natychmiast. Powinny być adresowane do grupy jako całości, a także muszą być możliwe do wykonania teraz i tutaj.

6. **Rundka kończąca zajęcia**.

ZAJĘCIA IV.

1. **Krag rozpoczynający zajęcia**.

2. „**Krzyżujemy razem**”. Grupa kuca razem. Prowadzący zaczyna mruczeć — uczestnicy mu wtórują, a potem — powoli podnosząc głos — wstają. Na

koniec wszyscy wyskakują do góry i krzyczą razem. Powtarzamy to tak, aby wszyscy naprawdę głośno krzyknęli.

3. „Filiżanki” (patrz s. 104, 5).

4. „**Metaforyczne mówienie o kimś**”. Jedna osoba wychodzi za drzwi. Grupa umawia się, o kim z grupy będą mówić. Gdy osoba, która wyszła, wraca, zadaje grupie różne pytania, np. „Jaką rzeką byłaby ta osoba, gdyby była rzeką”, „Jakim kwiatkiem byłaby, jakim drzewem?” itd., itp. Osoby starają się odpowiadać podając jak najwięcej określeń (pozytywnych) tej osoby. Gdy osoba odpowiadająca zgadnie, kto jest tą osobą, za drzwi wychodzi kolejna osoba.

5. **Wszyscy uczestnicy otrzymują kartki i długopisy**. Zadaniem każdego jest napisać przynajmniej 10 zdań zaczynających się od słów: „Lubię się za to, że...” lub: „Podoba mi się we mnie...”. Po napisaniu zdań uczestnicy dobierają się w trójki i w tych trójkach odczytują to, co napisali. Na forum dzielą się swoimi odczuciami z tego ćwiczenia.

6. **Ambasador**. Grupa dzieli się na 2 podgrupy. Podgrupy siadają w dwóch odrębnych miejscach. Każda z grup pisze na kartce tytuł filmu, każda deleguje jedną osobę, ambasadora, do przeciwników. Ambasador bierze kartkę od przeciwniej grupy i stara się, nie używając słów, odegrać przed swoim zespołem to, co ma napisane na kartce. Ma to zrobić w taki sposób, aby zespół odgadł hasło. Jeśli mu się to nie udaje, można wybierać kolejnych ambasadorów. Instrukcja dla ambasadora, jak ma odgrywać hasło: Pokaż na palcach, ile wyrazów zawiera to hasło. Pokaż, który wyraz pokazujesz. Wszyscy w drużynie ambasadora odpowiadają głośno, a ambasador potwierdza, gdy odgadną trafnie.

7. **Rundka**. Wszyscy, po kolei, kończą zdanie: „Gdy inni mówią mi coś milego...”

8. **Krag kończący zajęcia**: „Co mi się podobało, co było przyjemne, z czym wychodzę?”

ZAJĘCIA V.

1. **Krag rozpoczynający zajęcia**: „Jak się czuję, czy coś ważnego zdarzyło się w ostatnim tygodniu, co dobrego mnie spotkało? Czy z mojej strony spotkało innych coś milego?”

2. **Ćwiczenie rozgrzewające**. Wszyscy stojmy w kręgu, trzymamy się za ręce. Zaczynamy cichutko mówić samogłoskę „a”, mówimy ją coraz głośniej, głośniej, jednocześnie zbliżając się do środka kręgu. Gdy jesteśmy wszyscy w środku, głośno wykrzykujemy „a”. I po kolei, w ten sam sposób mówimy kolejne samogłoski.

3. **„Ogłoszenia”**. Napisz ogłoszenie, w którym reklamujesz się jako przyjaciel (lub towarzysz wycieczki). Możesz użyć do tego ok. 30 słów. Należy pisać w taki sposób, żeby było jasne, dlaczego właśnie Ciebie, a nie kogoś innego, chciałby ktoś mieć za przyjaciela (lub towarzysza wycieczki). Ogłoszenia wkładamy do kapelusza i każdy po kolei wyciąga jedno, czyta je głoś-

no i stara się zgadnąć, kto je napisał. Potem objaśnia, co mu pomogło odgadnąć autora. Na zakończenie proponuję rundkę zaczynającą się od słów: „Zauważyłem”.

4. **„Indiańskie znaki”**. Wszyscy siedzą w kręgu. Każdy wybiera sobie indiańskie imię i niewerbalny znak, który go wyraża. Dalszy ciąg odbywa się bez słów. Ktoś zaczyna: pokazuje swój znak i znak innego uczestnika. Ten, którego znak został pokazany, musi natychmiast odpowiedzieć, pokazując swój znak oraz znak następnej osoby. Jeśli ktoś nie odpowie od razu — wypada z gry. Gra musi toczyć się bardzo szybko. Kiedy zostaną tylko dwie osoby, starają się nawzajem wykluczyć z gry.

5. **Uczestnicy stają w dwóch rzędach twarzami do siebie**, tak aby każdy miał parę w drugim rzędzie. Zadaniem każdej osoby jest powiedzieć osobie z drugiego rzędu: „Lubię, gdy Ty...” Po powiedzeniu partnerowi danej rzeczy, każdy przesuwa się o jedną osobę i również kończy to zdanie; ćwiczenie trwa, aż wszyscy wymienią ze sobą opinie na zadany temat.

6. **Wszyscy siedzą w kręgu**. Każdy otrzymuje kartkę i coś do pisania. Kartkę podpisujemy swoim imieniem i rysujemy na niej obrys swojej dłoni. Następnie uczestnicy wymieniają się kartkami. Wpisujemy w „dłoń” wszystkim kolegom to, co jest ich mocną stroną, to, za co ich cenimy, szanujemy. Po wypełnieniu wszystkich dłoni każdy bierze swoją kartkę, czyta to, co koledy napisali o nim, i dzieli się na forum grupy swoimi refleksjami.

7. Krag kończący spotkanie.

ZAJĘCIA VI.

1. Krag rozpoczynający spotkanie.

2. **Ćwiczenie rozgrzewające**. Wszyscy stoją w kręgu. Jedna osoba wchodzi do środka i pokazuje jakiś ruch (np. podskoki). Wszyscy pokazują to samo. Do środka wchodzi kolejno inne osoby i do pierwszego ruchu dodają następny i następny. Wszyscy razem pokazują więc całą serię energicznych ruchów. Ważne jest tempo w tym ćwiczeniu.

3. **„Marzenia”**. Jest to rodzaj fantazji, sterowanej zabawy w marzenia, w przeniesienie się w sferę niczym nie skrepowanej wyobraźni. Uczestnicy grupy dzielą się na pary i opowiadają sobie o swoich marzeniach, o własnym wyśnionym zawodzie. Proszę, aby usiedli wygodnie i zamknęli oczy. Sugeruję, aby zobaczyli i poczuli się tym, kim najbardziej chcieliby być — reżyserem, prawnikiem. W parach opowiadają sobie nawzajem o swoich pragnieniach. Przy wymianie informacji na forum grupy prowadzący mówi o tym, że jeśli się czegoś bardzo chce, można później zmierzać do realizacji swoich marzeń.

4. **„Odgadnij zasadę”**. Jedna osoba wychodzi, a pozostali ustalają zasadę, według której będą odpowiadać na pytania. Po powrocie „nieobecny” zadaje uczestnikom pytania dotyczące ich samych i słuchając odpowiedzi musi odgadnąć zasadę, według której odpowiadają, np. „podrap się w głowę, zanim odpowiesz” lub „wszystkie dziewczyny kłamią, a chłopcy mówią prawdę”.

4. **Wszyscy siadamy w kręgu.** Uczestnicy kolejno wchodzą do środka i mówią o swoich mocnych stronach zacytując zdania od „Jestem pewna tego, że ja...”. Grupa udziela ewentualnie dodatkowych informacji na temat innych mocnych stron. Później proszą o to, aby każdy wyobraził sobie, co dałaby osoba zrobiłaby za 10 lat, gdyby wykorzystwała wszystkie swoje siły i możliwości, które według nas posiada. Grupa podaje swoje pomysły.
6. **„Tocząca się bajka?”** Uczestnicy kładą się na plecach, głowami do środka kręgu. Jedna z osób zaczyna opowiadać bajkę, następną ją kontynuują i tak dalej.
7. **Rundka kończąca spotkanie.**

ZAJĘCIA VII.

1. **Krag rozpoczynający spotkanie.** Informuję wszystkich o tym, że dzisiejsze spotkanie kończy cykl spotkań na temat poczucia własnej wartości.
2. **„Do wody?”** Wszyscy stoją w kole. Na hasło „na brzeg” wszyscy obunóż skaczą na zewnątrz zakreślonego (np. kredą lub skakankami) koła, a na hasło „do wody” — skaczą obunóż do wewnątrz. Prowadzący utrudnia im zadanie, wykonując skoki przeciwne do hasła. Osoba myląca się przejmuje rolę prowadzącego.
3. **Wszyscy tworzą szpaler.** Jedna osoba powoli, dostojnie przechodzi w tym utworzonym przez wszystkich tunelu, prezentując jak najkorzystniej siebie. Czynniki to bez słów. Idzie w obie strony, z podniesioną głową, starając się patrzeć na otaczające ją osoby. Po wykonaniu zadania również tworzy szpaler, a zadanie przejścia przez tunel podejmuje kolejna osoba i następnie szpaler, a zadanie siadamy i dzielimy się refleksjami i odczuciami po tym ćwiczeniu.
4. **„Szczerość?”** Uczestnicy rozchodzą się. W tym ćwiczeniu każdy winien spotkać się z każdym i powiedzieć mu o tym, co go zbliża do danej osoby, co ta osoba ma w sobie powodującego chęć bycia z nią. Po skończeniu wszyscy siadają w kręgu i dzielą się swoimi wrażeniami.
5. **„Życzenia?”** Każdy z uczestników dostaje kolorową kartkę, podpisuje ją swoim imieniem. Wszystkie kartki mieszaną i zaczynają je kolejno wybierać uczestnicy grupy. Nie wybieramy życzenia kartki ze swoim imieniem. Proszę, aby na tych kartkach napisali wyjątkowe życzenia dla swoich kolegów, bardzo osobiste, głębsze, nie standardowe. Niech będą to życzenia zawierające treści, na których adresatowi, naszym zdaniem, zależy. Być może np. chciałby posiadać jakąś cechę lub bardzo zależy mu, aby w życiu doświadczyć określonych przeżyć. Zanim zaczynamy również, żeby nikt nie usiłował identyfikować autora tych życzeń, bo nie jest to istotne. Później proponuję, aby każdy odeczytał lub opowiedział życzenie, które sprawiło mu największą radość, było najwspanialsze. Kartki z życzeniami uczestnicy zabierają ze sobą do domu.
6. **„Śpiew ptaka?”** Jako podsumowanie zajęć proszę o uważne wysłuchanie wiersza. Jest to wiersz *Śpiew ptaka* — Antony'ego de Mello.

Pewien człowiek znalazł jajko orła.
Zabrał je i włożył do gniazda kurzego w zagrodzie.
Orzełek wyłagał się ze stadem kureczką
i wyrost wraz z nimi.
Orzeł przez całe życie
zachowywał się jak kury z podwórka,
myśląc, że jest podwórkowym kogutem.
Drapał w ziemi szukając glist i robaków.
Piął i gdał. Potrafił nawet trzepotać skrzydłami
i fruwać kilka metrów w powietrzu.
No bo przecież, czyż nie tak właśnie fruwała koguty?
Minęły lata i orzeł zestarzał się.
Pewnego dnia zauważył wysoko nad sobą,
na czystym niebie wspaniałego ptaka.
Płynął elegancko i majestatycznie
wśród prądów powietrza,
lewno poruszając potężnymi, złoistymi skrzydłami.
Stary orzeł patrzył w górę oszołomiony.
— Co to jest?
zapytał kurę stojącą obok.
— To jest orzeł, król ptaków —
odrzekła kura.
Ale nie myśli o tym.
Ty i ja jesteśmy inni niż on.
Tak więc orzeł więcej o tym nie myślał.
I umarł, wierząc,
że jest kogutem w zagrodzie.

Po kilku minutach ciszy dokonuję, bardzo krótko, podsumowania. Stwierdzam, że tylko od nich zależy, kim będą: orłem czy kogutem, czy zobaczą coś więcej niż to, co można dostrzec tylko wokół siebie. Czy znajdą w sobie tyle siły, aby wzbić się hen, wysoko ku błękitnym przestworzom, tylko od nich zależy. Podkreślam, że ja im życzę, aby byli zawsze szybkimi i orłami, tak jak król ptaków z cytowanego wiersza.

7. **Rundka kończąca spotkanie.** Rozmawiamy trochę dłużej o korzyściach wyniesionych z ostatnich spotkań, o refleksjach płynących z doświadczeń przeżytych w trakcie ćwiczeń.

Próba oceny efektywności zajęć

Grupa nasza pracując przez 7 miesięcy przechodziła przez kolejne etapy, fazy rozwoju; zmieniło się zachowanie uczestników oraz moja i koleżanki funkcja w grupie.

Wszystkie osoby, które zdecydowały się na udział w zajęciach, wytrwały do końca. Większość osób nie opuściła żadnego spotkania. Wszyscy też wyrazili swoje zadowolenie ze wspólnych spotkań. Uczestnicy dostrzegają wiele istotnych zmian w swoim zachowaniu. Zmiany te polegają na:

- znacznej poprawie wglądu w siebie, lepszej samoświadomości,
 - wzroście akceptacji i szacunku dla samego siebie,
 - lepszym rozumieniu swojego i innych zachowania,
 - zadawalających kontaktach z rówieśnikami,
 - poprawie umiejętności komunikowania się z innymi,
 - wzroście poczucia odpowiedzialności za siebie,
 - zwiększeniu się stopnia otwartości i poziomu zaufania w relacjach interpersonalnych,
 - poczuciu przystosowania,
 - umiejętności konstruktywnego bronięcia własnych interesów,
 - znacznie lepszym radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami w domu, w szkole.
- Część uczestników po raz pierwszy uzyskała poczucie sprawstwa: „mogę coś znaczyć w domu, szkole”. Zachęceni sukcesami, podejmowali się organizowania dalszych wspólnych spotkań. Spotykali się więc poza Poradnią, nawiązując przyjaźnie. Planowali jeszcze w trakcie naszych zajęć spotkania takie jak wycieczka do Mielna, ognisko w lesie itp. Przeżyłycie satysfakcji z wyrażania na forum własnego zdania i obrony własnego stanowiska zwiększyło zaufanie do własnych możliwości, wzmocniło wiarę w siebie i dało poczucie siły.

Poza tym większość osób, prawie od początku, włączyła się do różnych działań prowadzonych w ramach Stowarzyszenia „Młodzi — Młodemu”, organizacji mającej swą siedzibę obok Poradni i współpracującej z Poradnią. Możliwość sprawdzenia się w wielu ciekawych sytuacjach organizowanych dla swoich rówieśników pozwoliła poczuć się ważnym, pewniejszym siebie; wiązała się też z przeżyciem satysfakcji z dobrej współpracy z innymi.

Wspomniane wcześniej 2 wycieczki były zorganizowane przez uczestników grupy z ich własnej inicjatywy, z ich chęci bycia dłużej razem i przeżywania wspólnej przygody. Pierwsza wycieczka (do Mielna) miała miejsce po 12 spotkaniu. Zaplanowali ją dokładnie wcześniej. Był spacer po zaśnieżonej plaży i lepienie „domów szczyścia” ze śniegu. Było dużo śmiechu i ruchu. Kolejną wycieczka, zorganizowana po 20 spotkaniach, to długi spacer do lasu zakończony ogniskiem i pieczeniem w nim kiełbasek i ziemniaków. W mojej ocenie była to wyprawa niezwykle udana i mocno scalająca ze sobą uczestników grupy. Młodzież podkreślała niepowtarzalność doświadczeń, jakie zebrała w grupie. Zgłosiła gotowość wzięcia udziału w innych grupach prowadzonych przez Poradnię. Przyjęta przez nas koncepcja pracy socjoterapeutycznej sprawdziła się. Informacje zbierane od uczestników zajęć, ich rodziców oraz dalsze obserwacje ich zachowania potwierdziły lepsze funkcjonowanie i samopoczucie tych młodych ludzi.

Opowiem teraz więcej o zmianach, jakie zauważyliśmy u naszych podopiecznych w trakcie socjoterapii i tuż po zakończeniu całego cyklu zajęć.

Joasia — otrzymała dużo wsparcia w grupie; zaczęła dostrzegać swoje mocne strony; stwierdziła, że i ona ma zalety i może zacząć wykorzystywać je w różnoraki sposób; znalazła swoje miejsce w grupie rówieśników, w grupie harcerzy, których poznała na zlocie młodzieży organizowanym przez Stowarzyszenie „Młodzi — Młodemu”, w którego działania również się zaangażowała; doznała akceptacji ze strony innych i uwierzyła, że dla innych się liczy, że inni mogą się nią interesować; poczuła swoje siły i zaufała im; stała się bardziej otwarta i spontaniczna.

Anka — znalazła „pokrewne dusze” w klasie; na przerwach już nie stała sama, w kącie, ukrywając się przed innymi; spróbowała nawiązywać pierwsze kontakty z tymi, z którymi chciała porozmawiać; uwierzyła, że większość relacji z innymi zależy od niej samej; pójście do szkoły i spędzanie w niej kilku godzin przestało budzić w niej tak duży niepokój; umiała już „wytrzymać” w szkole; nawiązała kontakt z dwiema koleżankami, z którymi znalazła wspólny język; była inicjatorką zajęć o charakterze integracyjnym w swojej klasie, które poprowadzili pracownicy Poradni Psychologicznej; na początku zajęć bardzo nieśmiała, odpowiadająca tylko wtedy, gdy była wprost zapytana o coś, zaczęła się wypowiadać spontanicznie; stała się śmielsza w wyrażaniu swojej opinii na forum grupy.

Piotr — poczuł się doceniony przez innych, dzięki otrzymaniu od innych nowych znaczących informacji o sobie poczuł się silniejszy, pewniejszy siebie; po raz pierwszy na naszych zajęciach głośno mówił o sobie; poczuł, że ma prawo wyrażać swoje potrzeby, oczekiwania, mówić o tym, jaki jest i co czuje; próby mówienia dobrze o sobie drugiej osobie i na forum grupy udały mu się; przestał uważać, że nie wypada o sobie pozytywnie myśleć i mówić; uwierzył, że są sytuacje wymagające podkreślenia swoich możliwości, umiejętności; „przyznanie” się Piotra do tego, że gra na gitarze, spowodowało, że na kolejne zajęcia przynosił swój instrument i po zajęciach, w Klubie, jakiś czas spędzał z uczestnikami naszej grupy i wspólnie z nimi grał i śpiewał; dotychczas wstydział się zaprezentować grupie swoje umiejętności muzyczne.

Artur — swoją wrażliwość i roztropność zaczął wykorzystywać uczestnicząc w zajęciach przygotowujących młodzież do dyżurów przy Młodzieżowym Telefonie Zaufania; zaczął mniej obawiać się niepowodzeń i sytuacji trudnych; starał się mobilizować siły w sytuacjach wymagających działania i nie uciekać; przestał nazywać siebie „sierotą” i „mięczakiem”; stał się pogodny i częściej się uśmiechał; zmniejszyło się jego poczucie izolacji i nieprzystosowania; zaczął chodzić do siłowni.

Kasia — dotychczas uważała, że jest brzydka i gruba; z tego powodu nieatrakcyjna dla innych; doświadczyła zainteresowania swoją osobą; zrozumiała, że są ludzie, którzy z uwagą jej słuchają, że starają się ją zrozumieć, że dostrzegają jej walory i doceniają ją; stała się najbardziej aktywnym człon-

kciem naszej grupy; zdecydowała się na udział w olimpiadzie z języka polskiego (wcześniej twierdziła, że na pewno nie weźmie w niej udziału, bo nie ma żadnych szans) i zakwalifikowała się do eliminacji centralnych; zaczęła pisać bardzo ciekawe artykuły do lokalnej gazетки młodzieżowej i została aktywnym członkiem zespołu redakcyjnego; uwierzyła, że i jej może się sporo rzeczy udać; z koleżanką z grupy, mieszkającą blisko niej, postanowiły codziennie biegać (w celu poprawy kondycji fizycznej) i realizowały swój zamiar.

Mariusz — różne niepowodzenia, których doświadczył Mariusz, spowodowały, że niechętnie angażował się w cokolwiek; twierdził, że i tak nawali, że i tak mu się nic nie uda; w związku z tym, że był wysokim, silnym chłopcem, często proszono go o pomoc przy organizowaniu wspólnych działań; doświadczył satysfakcji z udanej współpracy i stopniowo zaczął zgłaszać się sam do pomocy; przeżycie wyróżnienia i nagrody z powodu dobrze wykonanej pracy spowodowało, że poczuł się ważny, pewniejszy siebie; zaprzyjaźnił się też z Kasią z grupy i oboje zaczęli sporo czasu spędzać razem; był pomysłodawcą i głównym realizatorem kilkugodzinnej wycieczki do lasu z ogniskiem.

Iwona — zaczęła dostrzegać dobre strony własnego życia; ze zdziwieniem stwierdziła, że nie tylko ona ma trudności i czuje się osamotniona; przekonana się, że osoby, o których sądziła, że dobrze radzą sobie w życiu, też bywają bezsilne, niekiedy niezadowolone z siebie; stała się otwarta, znacznie więcej mówiła o sobie; pytała też innych o sprawy, które były dla niej ważne; zaangażowała się (stopniowo) w rozmaite działania inicjowane przez Stowarzyszenie „Młodzi — Młodym” (brała np. czynny udział w organizowaniu i przebiegu Regionalnego Zlotu dla Młodzieży promującego zdrowy styl życia); doświadczyła udanej współpracy i z powodu powierzenia jej ważnej funkcji na zlocie wyraźnie dowartościowała się.

Magda — stała się jedną z aktywniejszych osób; często zabierała głos; niekiedy swoją żywiołowością przeszkadzała innym; gdy jej na to zwracano uwagę, wyjaśniała, że przez całe życie była przekonana, że sprawy innych osób muszą być ważniejsze niż jej własne; zmobilizowała się do nauki; zaczęła brać czynny udział w lekcjach języka polskiego, na których dotychczas bała się odezwać; zaczęła sama podejmować pewne decyzje; cieszyła się z tego; sprawiała jej dużą przyjemność, że jenie i może decydować o pewnych sprawach; na ostatnim spotkaniu stwierdziła, że teraz „życie ma dla niej sens” i uściślała gorąco wszystkich, w ten sposób dziękując za otrzymaną pomoc.

Slawek — przestał czuć w każdej sytuacji napięcie; to, co się z nim działo, próbował nazywać; po raz pierwszy w życiu myślał i mówił (cichutko, ostrożnie) o sobie jak o wartościowym człowieku; doskonalił z matematyki; zaczął chętnie pomagać innym, słabszym z tego przedmiotu członkom grupy i tym przychodzącym do Klubu; zaakceptował siebie takiego, jaki jest; zaufał członkom naszej grupy i uwierzył, że i nim inni mogą się interesować; zaczął dostrzegać dla siebie szansę na przyszłość i formułować konkretne cele.

Agnieszka — osoba niewysoka, szczupła, filigranowa; bardzo martwiąca się swoim wyglądem i nieumiejętnością bycia z ludźmi; pozytywne doświadczenia grupowe zwiększyły jej zaufanie do siebie i pozwoliły uwierzyć, że „jest coś warta”; pobyt z nami umocnił ją w poczuciu, że jest wartościowa, że nie jest gorsza od innych; zaczęła wykorzystywać swoje liczne artystyczne (głównie plastyczne) talenty; pokazała się jako wyjątkowo twórcza osoba; przestała obawiać się negatywnej oceny swoich prac ze strony innych; nauczyła się prawidłowo, spokojnie reagować na informacje o sobie od swoich rówieśników i dorosłych z grupy; najbardziej lubiana osoba w grupie.

Kinga — zaprzyjaźniła się z kilkoma osobami z grupy i dzięki temu zaczęła więcej czasu spędzać poza domem; uwierzyła w możliwość wpływania na swoje kontakty z ludźmi, z rówieśnikami; wcześniej uważająca się za „nieudaną i mało pojętą”, zaczęła poznawać swoje potencjalne możliwości i poczuła, że coś umie, że coś znaczy; zorganizowała pierwsze swoje spotkanie urodzinowe i zaprosiła znajomych (również ze swojej klasy), z którymi doskonale się bawiła (też po raz pierwszy w życiu); pomogła w zorganizowaniu biwaku dla swojej klasy, na który zaprosiła pracownika Poradni Psychologicznej, aby poprowadził cykl zajęć relaksacyjnych.

Iza — osoba najbardziej zanknięta w sobie i mienicie nastawiona do wszystkich i wszystkich; zaczęła się mniej izolować i więcej przebywać w towarzystwie rówieśników; pod koniec trwania zajęć nawiązała cieplejszy kontakt z Iwoną.

Wiem, że rzadko jest tak, aby nastolatek w czasie zajęć socjoterapeutycznych trwających kilka miesięcy zmienił styl i jakość swego życia do tego stopnia, aby już swobodnie radził sobie z problemami, jakie napotyka. Okres ten jest zbyt krótki, by doprowadzić do radykalnych zmian. Najczęściej jest tak, że młody człowiek rozpoczął proces konstruktywnej zmiany i zakosztował radości rozwoju. W takich sytuacjach potrzebne jest dalsze wsparcie, które może przybierać różnorodne formy. Jedni potrzebują kolejnej szansy na pracę w grupie, innym wystarczy indywidualny kontakt o charakterze podtrzymującym, jeszcze inni znajdują się w grupach wsparcia równieśniczego. Ważne jednak jest, by każdy uczestnik grupy socjoterapeutycznej mógł korzystać z dalszego wsparcia, jeśli tylko go potrzebuje.

Wnioski

Moim zdaniem i w opinii młodzieży — jej udział w całym cyklu zajęć przyniósł wymierne korzyści. Wszystkim im potrzebne były i są nadal bliskie, oparte na zaufaniu kontakty z dorosłymi, przyjaźnie z rówieśnikami, doświadczenia wzmacniające ich poczucie własnej wartości, siły, sprawności.

Jak już wspominałam, na pozytywne skutki prowadzonej przez nas grupy wpłynął także fakt istnienia obok sali, w której pracowaliśmy, Klubu Młodzie-

żowego. Było to miejsce, w którym nasi uczestnicy na początku chętnie spędzali przerwy w trakcie zajęć, potem zostawali równie chętnie jeszcze przez pewien czas po „naszych” zajęciach.

Klub to miejsce, do którego przychodzą przede wszystkim uczniowie szkół średnich, to „ich miejsce”. Przychodzą, aby tu spędzić czas, spotkać się w grupie, pogadać. Zawsze mogą liczyć na wsparcie i pomoc, a także na relaks, zabawę i nowe doświadczenia społeczne. Jest to miejsce, z którym się utożsamiają i gdzie zaspokajają swoje potrzeby. Cechą charakterystyczną jest otwartość Klubu, co oznacza, iż każdy młody człowiek może znaleźć w nim swoje miejsce. Tu spotykają się młodzi ludzie z kłopotami i młodzież dobrze funkcjonująca.

Z doświadczenia wiem, że dla efektywnej socjoterapii niezbędne jest przenikanie tradycyjnych form pomocy psychologicznej z takimi, które pozwalają na bezpośrednie przeżycie doświadczeń, podjęcie konkretnych działań oraz zadań rozwojowych, twórczych i społecznych. Właśnie Klub, powstały w naszej Poradni, stwarza takie możliwości poprzez różnego rodzaju oferty, dając realną szansę uczenia się umiejętności społecznych, nawiązywania kontaktów oraz współpracy w grupie, odpowiedzialności, tworzenia pozytywnego obrazu siebie itp. Jest to kontynuacja pracy socjoterapeutycznej w warunkach realnego świata i życia społecznego.

Teresa Schlack

„MAŁOLAT” — PROGRAM INTERWENCYJNO-EDUKACYJNO-PROFILAKTYCZNY DOTYCZĄCY NIELETNICH OSÓB NADUŻYWAJĄCYCH ALKOHOLU

Proponowany przeze mnie program jest strategią obejmującą swoimi działaniami małoletnie osoby nadużywające alkoholu oraz interweniujące wobec nich osoby dorosłe. Adresowany jest do tej części młodzieży, która doświadczyła przykrych skutków spowodowanych alkoholem. Głównie do:

- małoletnich* klientów izb wytrzeźwień,
- klientów policyjnych izb dziecka zatrzymanych w związku z alkoholem,
- małoletnich osób, które, pod wpływem alkoholu, dokonały przestępstwa,
- młodych ludzi, którzy uważają, że tylko przy pomocy alkoholu potrafią zaistnieć w środowisku rówieśniczym i ponoszą określone straty zarówno zdrowotne jak i społeczne (np. upijanie się, „urwane filmy”, złe samopoczucie, relegowanie ze szkoły, umieszczenie w ośrodku opiekuńczo-wychowawczym itp.).

W programie zakładam przeprowadzanie interwencji przez osoby dorosłe, mające bezpośredni kontakt z często upijającymi się „małolatami”, według określonego scenariusza zmierzającego do osiągnięcia konkretnego celu, czyli zachęcenia ich do udziału w zajęciach grupowych.

Chodzi tu głównie o:

- pracowników izb wytrzeźwień,
- pracowników policyjnych izb dziecka,
- wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych,
- pracowników socjalnych,
- pedagogów szkolnych i nauczycieli-wychowawców.

Istotą programu jest przetwarzanie pewnych utrwalonych stereotypów dotyczących niemożności zmian zachowań części młodzieży oraz stworzenie warunków do zaistnienia sytuacji korekcyjnej głównie w stosunku do tych, którzy funkcjonują według strategii unikania zetknięcia się z trudnymi sytuacjami. Służyć temu ma:

* Terminy „małoletni”, „małolat” dotyczą osób, które nie ukończyły 18 roku życia.

1. interwencja instytucjonalna w stosunku do młolentich, w sytuacji kryzysu wywołanego przykrymi następstwami wypitego alkoholu, np. sytuacji pobytu w izbie wytrzeźwień, zatrzymania w związku z dokonaniem czynu karalnego pod wpływem alkoholu, relegowania ze szkoły itp.;
2. mini-edukacja dotycząca działania alkoholu i szkód związanych z jego nadużywaniem;
3. warsztaty umożliwiające nabycie umiejętności rozpoznawania i wyrażania własnych uczuć i emocji oraz zmian niektórych dotychczasowych zachowań, a także radzenia sobie w trudnych sytuacjach (np. w sytuacji konfliktu, naciśku grupowego czy stresu).

Spoleczno-kulturowy i psychologiczny kontekst picia alkoholu przez dzieci i młodzież

Wydany przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych raport zatytułowany *Alkohol a polska młodzież* podaje, że „problematyczne picie alkoholu przez młodzież poświęcono wiele prac badawczych zarówno w Polsce jak i na świecie. Zainteresowanie tymi zagadnieniami wiąże się (...) z wpływem alkoholu na organizm ludzki (...) oraz rozpowszechnianiem używania alkoholu jako dość trwałego (w perspektywie historycznej) i powszechnie obecnego (w perspektywie społeczno-kulturowej) wzoru zachowania (...). Konsekwencje napicia się czy też picia alkoholu mogą być dotkliwe zarówno dla samych pijących, jak i dla szerszego kręgu osób przebywających w ich otoczeniu (...). Zdaniem specjalistów, dla młodego rozwijającego się organizmu nawet niewielkie ilości alkoholu mogą być groźne w skutkach”. (Stępień, Wojcieszek 1995). Składa się na to kilka przyczyn.

Organizm w trakcie procesu rozwojowego ma znacznie mniejszą tolerancję na alkohol, przez co zwiększa się prawdopodobieństwo wystąpienia po jego użyciu nie kontrolowanych zmian w zachowaniu, ryzykownych dla zdrowia lub stwarzających sytuacje zagrożenia bezpieczeństwa własnego lub innych osób, a nawet dla życia (np. tragiczne skutki pływania czy prowadzenia pojazdów mechanicznych w stanie nietrzeźwym, skłonność do zachowań agresywnych — rozboje, włamania itp.).

- Dla dzieci i młodzieży picie alkoholu jest szczególnie niekorzystne z punktu widzenia procesu rozwojowego:
- biologicznego: hamując lub zaburzając rozwój systemu nerwowego, krwionośnego (np. niszczenie komórek kory mózgowej), procesy metaboliczne, niezbędne dla prawidłowego wzrostu organizmu (np. stwarzanie deficytu witamin);
 - umysłowego i osobowości: zaburzenie procesu rozwoju pamięci, uczenia się, adekwatnych ocen własnych możliwości, poczucia własnej wartości itp.

Młody człowiek znacznie szybciej niż osoba dorosła uzależnia się, czyli: wcześniej występuje zjawisko tolerancji, a więc w miarę używania alkoholu pojawia się konieczność zwiększania dawki dla osiągnięcia tego samego skutku; szybkiej występuje zespół abstynencyjny, a więc stan, w którym po zaprzestaniu picia pojawia się szereg nieprzyjemnych objawów psychofizycznych, zmuszających do przyjęcia kolejnej dawki.

Wielu ludzi w różnych okresach swojego życia sięga po rozmaite środki odurzające, najczęściej po papierosy i alkohol. Znaczna część spośród nich po jedno- lub kilkukrotnym kontakcie zaprzestaje odurzania się lub robi to sporadycznie i głównie w sytuacjach społecznych (np. w gronie przyjaciół zapał papierosa lub wypije kieliszek alkoholu). Niektórzy natomiast stają się osobami uzależnionymi od jednego lub kilku środków (np. papierosy i alkohol, alkohol i marihuana, alkohol i twarda narkotyki). W procesie uzależniania wyróżnia się etapy przejściowe:

- używanie eksperymentalne, które służy zaspokojeniu ciekawości, przeżyciu nowych doznań, dotrzymaniu towarzysstwa, okazaniu odwagi, czy też chęci podjęcia ryzyka. Jest to dość charakterystyczny element pojawiający się w okresie adolescencji;
 - używaniu okazjonalnym, okresowym, wiążącym się z wpływami środowiskowymi, naciśkiem grupy rówieśniczej oraz podatnością osobowościową jednostki na wpływ otoczenia.
- D.J. Macdonald, obserwując rozwój uzależnienia u amerykańskich nastolatków, wyróżnił pięć faz, które scharakteryzował pod kątem zmian nastroju, występujących reakcji emocjonalnych, stosowanych substancji i sposobów ich przyjmowania, źródeł pozyskiwania środków odurzających oraz najbardziej charakterystycznych zachowań młodego człowieka (Gaś 1993, s. 7-10).
- W pierwszej fazie, tzw. zerowej, na jednostkę działają dwie grupy czynników:

1. zachęcające do odurzania się, takie jak: nastawienie społeczeństwa, dochodowość transakcji środkami odurzającymi, charakterystyczne cechy okresu dojrzewania, np. poddawanie się presji rówieśników, ciekawość, skłonność do buntu, chęć bycia dorosłym,
2. powstrzymujące przed odurzaniem się, między innymi: siła więzi z rodziną, prawidłowa komunikacja w rodzinie, dobre wzorce, umiejętności przeciwwstawiania się naciśkowi grupy rówieśniczej, silne mechanizmy obronne, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

W kolejnej fazie, tzw. pierwszej, następuje uczenie się dokonywania zmian nastroju po wypaleniu papierosa, wypiciu alkoholu czy też zażyciu narkotyku. Zmiany te polegają na przejściu ze stanu normalnego do stanu podniecenia i przeżywania przyjemnych emocji. Pojawiają się wówczas pierwsze kłanstwa.

Kolejne fazy to: aktywne poszukiwanie zmian nastroju („faza druga”), intensywne zaangażowanie w dokonywanie zmian nastroju („faza trzecia”),

używanie substancji odurzających po to, aby czuć się w miarę normalnie („fa-za czwarta”), co czasem kończy się śmiercią. Zdaniem Macdonalda, w każdej z tych faz teoretycznie istnieje możliwość powrotu do życia wolnego od środków odurzających, ale praktyka wykazuje, że im dalej rozwinął się proces uzależnienia, tym ta szansa jest mniejsza.

Wybór substancji i rozwój uzależnienia się od niej zależy od czasu, miejsca i warunków, w jakich żyje dana osoba, oraz od jej rozwoju psychicznego i struktury osobowości. Wielu badaczy potwierdza istnienie wzorca, w którym inicjacja dokonuje się przez papierosy i niskoprocentowy alkohol (piwo, wino), dalej przechodzi do alkoholu wysokoprocentowego, pochodnych konopi indyjskich, aż do narkotyków twardych (głównie opiaty). Proces uzależnienia się od środków odurzających dokonuje się w kontekście życia rodzinnego. Inicjacja ma zazwyczaj miejsce w okresie dojrzewania, czyli wtedy, gdy młody człowiek znajduje się wśród swojej rodziny.

Powołując się na „teorię percepcji środowiska rodzinnego” opracowaną przez psychoterapeutę Frederica Streita, stwierdzić można, że istnieje bezpośredni związek między zachowaniem dzieci (w tym również patologicznym) a dokonywaną przez nich percepcją własnego środowiska rodzinnego. Współczesna psychologia wyraźnie podkreśla, że spóstrzeganie i ocena postaw rodzicielskich, rodzicielskiego wsparcia emocjonalnego i miłości, cech rodziców, interakcji rodzinnych oraz innych dzieci w rodzinie są u młodego człowieka zdecydowanie różne od tych, jakie mają inni członkowie rodziny, a także osoby z zewnątrz. W związku z tym pojawienie się u dziecka zaburzeń w zachowaniu sugeruje, że w percepcyjnej przez nie sytuacji rodzinnej występowałyby zjawiska niekorzystne dla jego rozwoju (Gaś 1993, s. 13–14). Prowadzi to do osłabienia więzi rodzinnych i większej podatności na presję rówieśników w zakresie używania narkotyków, picia alkoholu i dokonywania przestępstw. Wiąże się to z faktem, że młody człowiek sięga po środki odurzające po to, aby zmienić percepcję siebie i otaczającej rzeczywistości, a nie po to, aby zmienić siebie i rzeczywistość.

Warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka jest stworzenie mu korzystnych warunków wychowawczych. W każdym człowieku istnieje potencjalne dobro, które powinno być wyzwolone przez wychowanie (Łopaukova 1976, s. 25). U jednych proces ten jest łatwy w realizacji, u innych wymaga nieczyliwych sił, talentu, cierpliwości i wiary wychowawcy w możliwości doskonałania człowieka. Dzieciństwo i młodość, będąc jeszcze w osobowościowej fazie „stawania się”, daje większe szanse powodzenia w zwracaniu ze złe obranych dróg oraz na ocalenie wartości. Dlatego też mając do czynienia z młodzieżą zagrożoną, czyli znajdującą się w początkowym etapie niedostosowania społecznego, należy sprawdzić każdą opinię o niej, realizując jednocześnie pozytywny „program szans”. Dzieciństwo i młodość to okresy wzmożonej potrzeby aktywności, która, gdy brakuje jej myśli, właściwego kierunku, celu, nie zawsze jest bezpieczna.

Korzyści i straty związane z piciem alkoholu przez młodzież

W celu przeprowadzenia wczesnej interwencji zarówno profilaktycznej jak i psychokorekcyjnej konieczne jest pozyskanie jak najszerszej wiedzy o wzorach i mechanizmach kształtowania się nawyków — w jak najwcześniejszej fazie ich powstawania — które powoduje kontakt ze środkami odurzającymi. Dotyczy to przede wszystkim okresu dorastania, a więc etapu życia, w którym uparcie wówczas poszukują drogi życiowej, próbują samodzielnie budować wizerunek siebie samego, weryfikują swoje predyspozycje i możliwości, a także pragną jak najszybciej podjąć rolę człowieka dorosłego, porzucając tym samym świat dziecka. Poszukując „klucza do dorosłości” młodzi ludzie, podatni na różne wpływy i eksperymenty związane z działaniami ryzykownymi dla zdrowia, podejmują wiele zupełnie nowych zachowań, które pełnią jednak ważne funkcje psychologiczne. Mogą być na przykład wyrazem opozycji i sprzeciwu wobec autorytetu dorosłych i konwencjonalnego społeczeństwa (w związku z istniejącymi zakazami dotyczącymi dzieci i młodzieży), albo też sposobem radzenia sobie z nieprzyjemnymi, negatywnymi emocjami, takimi jak lęk, frustracja, poczucie niepewności lub niepowodzenia, poczucie odrzucenia lub braku zrozumienia. Alkohol jest wówczas „lekarstwem”, środkiem na trudności życiowe. Picie alkoholu jest zachowaniem przejętym ze świata dorosłych, pomaga więc osiągnąć wyższy status psychospołeczny, czyli zapewnia i/lub podwyższa poczucie bycia dorosłym, bardziej dojrzałym i niezależnym — we własnej opinii oraz najbliższego otoczenia, szczególnie rówieśniczego. Zachowania antyzdrowotne mają być również wyrazem solidarności z rówieśnikami oraz identyfikacji z subkulturą młodzieżową, przez kulturowanie obyczajów danej społeczności, a także wspólnym całej młodzieży pragnieniem zdobywania nowych doświadczeń, zaspokajania ciekawości czy też poszukiwaniem nowych rozrywek bez zwracania uwagi na ich konsekwencje. Pierwsze incydentalne próby picia alkoholu mogą wiązać się z każdym z wymienionych czynników, jednak dla kształtowania się zdrowego stylu życia oraz dla profilaktyki uzależnień ważne są zarówno behawioralne jak i psychologiczne następstwa tych doświadczeń. Istotne znaczenie dla zdrowia oraz rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego ma to, czy picie alkoholu stanie się środkiem zaspokajającym psychologiczne potrzeby dorastającego. Istotne jest, czy i w jakiej postaci początkowe doświadczenia pojawiają się jako mniej lub bardziej stałe elementy w systemie zachowań jednostki. Z tego punktu widzenia szczególnie ważna wydaje się wiedza dotycząca sposobów uwarunkowań picia alkoholu przez młodzież. Intensywność tych doświadczeń określana przez częstotliwość, ilość i regularność używania alkoholu jest jednym z ważniejszych czynników formułowania się wzorów zachowań związanych z piciem alkoholu.

Rozpowszechnienie, intensywność i skutki picia alkoholu przez młodzież

Posłużyć się tu danymi zebranymi i opracowanymi przeze mnie w raporcie dotyczącym monitorowania problemów alkoholowych w województwie bielskim w roku 1995 oraz w raporcie zatytułowanym *Zjawisko używek wśród młodzieży bielskich szkół* (Dudziak 1994*). W obu opracowaniach posłużono się danymi z anonimowych ankiet przeprowadzonych wśród uczniów najstarszych klas szkół podstawowych i wybranych losowo klas (głównie II) szkół ponadpodstawowych różnego typu.

Zabrane dane pokazują, że zdecydowana większość — ok. 86% ankietowanej młodzieży — ma za sobą doświadczenia związane z pićm alkoholem, a przynajmniej zna smak napojów zawierających alkohol. Większość młodych ludzi wchodzi w doświadczenia tego typu przed ukończeniem 15 roku życia, a więc jeszcze jako uczniowie szkół podstawowych. Z danych z 1994 roku wynika, że 27% dzieci z podstawówek i 17% uczniów szkół średnich po raz pierwszy spróbowało alkoholu przed ukończeniem 10 roku życia. W badaniach z października 1995 roku aż 220 siódmoklasistów (56% ankietowanych) deklaruje, że inicjację alkoholową przechodziło przed ukończeniem 12 roku życia. Zjawisko inicjacji w zakresie picia napojów alkoholowych dotyczy więc znacznej większości młodych ludzi. Porównywane wyniki badań wyraźnie wskazują tendencję wzrostową (w latach 1994–95 już 80–90% nieletnich miało doświadczenia związane z pićm alkoholem, a w latach 1988–92 liczba ta była bliższa 70–80%).

Najintensywniej piją napoje alkoholowe uczniowie szkół zawodowych. Dominują tu chłopcy. Ale do picia alkoholu więcej niż 2 razy w ciągu ostatnich 30 dni (wrzesień 1995 r.) przyznaje się też co dziesiąta dziewczyna i co piąty chłopak ze szkół ponadpodstawowych, a grupa ok. 6% uczniów klas VII nieraz pija częściej niż raz na dwa tygodnie.

Z używanych napojów alkoholowych w pierwszej kolejności młodzież wymienia piwo, dalej wino i wódkę.

Badanym zadano pytanie, jakich odczuć doznają po wypiciu alkoholu. Istnieje tu wyraźna różnica między tymi, którzy byli po jednorazowej próbie lub sporadycznie sięgają po alkohol, a tymi bardziej „zaawansowanymi” w picie. Zdecydowanie najczęściej radosnego podniecenia i wesołości, poczucia siły i odwagi doznaje druga z wymienionych grup. Respondenci z pierwszej grupy nie doświadczyli niczego szczególnego. Badania te wskazują rów-

* Autorka przeprowadziła badania w 29 szkołach ponadpodstawowych i 14 podstawowych. W szkołach zasadniczych i średnich (z odpowiednią proporcją) zebrała 1350 wypełnionych ankiet, co stanowi ok. 8% ogółu uczniów tych szkół, zaś w klasach VII i VIII szkół podstawowych ankietę wypełniło 880 uczniów, czyli 22% dzieci uczących się w tych klasach. Próba spełniała wymogi reprezentatywności.

niez, że młodzież sięgająca po inne środki odurzające, np. narkotyki, ma już za sobą bogate doświadczenia w picie napojów alkoholowych.

Według danych pochodzących z bielskiej Izby Wyróżnień, w 1994 roku przyjęto 71 osób niepełnoletnich, w tym 5 nie miało ukończonych 15 lat (bliisko 2% przyjętych ogółem). W 1995 roku było ich już 97. Trzeba wziąć też pod uwagę, że praktycznie tylko większe ośrodki miejskie lub przemysłowe dysponują izbnami wyróżnień, a więc zatrzymanych nietrzeźwych nieletnich częściej odwozi się do domu rodzinnego (szczególnie w środowiskach wiejskich) lub do szpitala na detoksykację czy też do policyjnych izb dziecka. Zestawienie danych z ostatnich lat pokazuje, że problem ten narasta. O ile w roku 1991 udział młodzieży wśród ogółu zatrzymanych w całej Polsce wynosił 2%, to w 1992 r. wzrósł do 2,2%, a w 1993 r. wynosił już 2,6%.

Rodzą się pytania: Co jest przyczyną tego wzrostu? Kto jest za to odpowiedzialny?

Otóż, większą winę przypisuję tutaj dorosłym, którzy nie zawsze są najlepszym wzorem do naśladowania oraz często bezkarnie łamią obowiązujące prawo. Polskie prawodawstwo, nie zabraniając spożywania i dystrybucji napojów alkoholowych, reglamentuje:

1. sprzedaż napojów alkoholowych osobom, które nie ukończyły 18 lat (Art. 15 Ustawa o wychowaniu w trzeźwości...)*
 2. reklamowanie wyrobów alkoholowych, a więc pośrednie zachęcanie do spożycia alkoholu (Art. 13 ust. 3 Ustawy o wychowaniu w trzeźwości...)
- oraz ochroną prawną oacza osoby w wieku do 18 lat (m.in. Kodeks Karny, Rozdział XXV, Art. 185)**.
- Tymczasem, jak wynika z badań opisanych w raporcie (Schlack 1996):
- bliisko 50% ankietowanych przyznaje, że alkohol pije z reguły u siebie w domu lub u kogoś z rodziny bądź w domu kolegi,
 - ok. 30% stwierdziło, że ostatni raz pili w towarzystwie rodziców lub innych osób dorosłych,
 - ok. 70% nie ma trudności z zakupem piwa, 25% — wina, a 29% — wódki i innych napojów spirytusowych,
 - ponad 13% przyznało, że zdarzyło im się dokonać zakupu napojów alkoholowych pod wpływem reklamy.
- Nagminne łamanie prawa ilustrują dane zebrane w ramach przeprowadzonej w całym kraju kampanii „Chrońmy młodość” (koordynowanej przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych), w której małoletni próbowali dokonać zakupu określonej ilości piwa, wina lub wódki. W województwie

* Ustawa z dnia 26 X 1982 r. O wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmu w nowelizowanej 12 IX 1996 r.

** KK rozdz. XXV Art. 185: „Kto rozpija małoletniego, dostarcza mu napojów alkoholowych, ułatwiając mu ich spożycie lub nakłaniając go do spożycia takich napojów, podlega karze pozbawienia wolności do lat trzech”.

bielskim przeprowadzono ok. 630 takich prób. Sprzedaży nie odmówiło 53% sprzedawców, czyli ponad połowa handlujących tym towarem złamała prawo*.

Znakomita większość tych dzieci wywodzi się z rodzin patologicznych, gdzie występuje zjawisko alkoholizmu jednego lub obojga rodziców, przemoc zarówno fizyczna jak i psychiczna, brak komunikacji i zrozumienia lub nadopiekuńczość i tolerancja, szczególnie w rodzinach niepełnych. Uczestnicząc w pracy Komisji ds. Przeciwdziałania Alkoholizmowi miałam możliwość przeprowadzenia rozmów z małoletnimi klientami izby wytrzeźwień oraz ich rodzicami. Na szesnastu tylko czterech żyło w pełnych rodzinach, z tym że w trzech z nich wyraźnie dało się zaobserwować dominację apodyktycznego ojca, często nadużywającego alkoholu, który często przy pomocy „pięści” egzekwuje od synów posłuszeństwo lub zręka się całkowicie uczestniczenia w procesie wychowania, stwierdzając, że „jak nie chce słuchać ojca, to niech sam ponosi konsekwencje i niech mu inni pokażą”. W pozostałych przypadkach matki same sprawowały opiekę nad dziećmi, przyznając się do małej skuteczności swoich oddziaływań. Mówiły o wielkich trudnościach wychowawczych i bezsilności oraz potrzebie pomocy.

Natomiast u chłopców wyraźnie dawato się wyczuć lęk i bunt, a także chęć udowodnienia, że ich pobyt w izbie wytrzeźwień był efektem pomyłki. Niechętnie mówili o swoim zachowaniu, które było przyczyną zatrzymania (np. rozbijanie szyb wystawowych, włamanie do samochodu, udział w bójce ulicznej). Zapytani, „czy chcieliby zmienić swoje dotychczasowe życie?”, nie pewnie i asekuracyjnie stwierdzali, że „tak, z tym że zależy, co”. Mieli wyrażenie trudności w określeniu, o jakie zmiany naprawdę im chodzi. Sprawiali wrażenie zagubionych.

Z analizy danych dotyczących małoletnich klientów izby wytrzeźwień wynika, że znaczna ich część nie skończyła w normalnym trybie szkoły podstawowej i aktualnie uczy się w Szkole Przyposobienia Zawodowego. Podczas spotkań z uczniami klasy VIII SPZ okazało się, że na 17 osób 7 było klientami izby wytrzeźwień, a zdecydowana większość przynależała się do wielokrotnego mocnego upicia się. Jako objawy podawali: zaburzenia równowagi, torsje, „urwany film” itp. W anonimowych ankietach potrzebę dokonywania konstruktywnych zmian w życiu wyraziło 16 uczniów, a 15 zadeklarowało chęć uczestnictwa w zajęciach programu „Małolat”.

Konstrukcja programu „Małolat”

Proponowany przeze mnie program nie rozwiązuje ogromu problemów związanych z piciem alkoholu przez młodzież. Jest jednak pewną propozycją skie-

* Dane udostępnił mi Pełnomocnik wojewody bielskiego ds. profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych.

rowaną zarówno do ludzi młodych nadużywających alkoholu jak i dorosłych dostrzegających konieczność podejmowania konstruktywnych kroków zmierzających do zmiany istniejącej sytuacji, nawet jeśli dotyczyć będzie jednostek.

Program obejmuje dwa rodzaje działań. Jedne są skierowane do dorosłych, którzy pierwsi stykają się z pijanymi „małolatami”, drugie to zajęcia z młodzieżą.

W pierwotnej wersji adresatami programu byli małoletni klienci izby wytrzeźwień. Przygotowując się do realizacji, dostrzegłam możliwość rozszerzenia grona odbiorców. Program kierowany jest obecnie do młodych ludzi z kręgu społecznego ryzyka, którzy nadużywają alkoholu w sposób destrukcyjny. Są to:

- małoletni klienci izby wytrzeźwień,
- zatrzymani w Policijnej Izbie Dziecka w związku z alkoholem,
- małoletni, którzy pod wpływem alkoholu dokonali czynów przestępczych,
- uczniowie Szkoły Przyposobienia Zawodowego nadużywający alkoholu i popadający w związku z tym w konflikty z otoczeniem,
- wychowankowie ośrodków opiekuńczo-wychowawczych.

Głównym celem programu jest stworzenie sytuacji psychokorekcyjnej, w jakiej „małolat” będzie mógł uzyskać odpowiednią wiedzę oraz zdobyć umiejętności, które będzie mógł wykorzystać w różnych momentach życia bez wspomagania się alkoholem.

Bardzo ważnym elementem jest odpowiednie przygotowanie dorosłych kontaktujących się z pijanym „małolatem”. Właściwie przeprowadzona pierwsza rozmowa mająca na celu nawiązanie kontaktu, udzielenie wsparcia oraz zmotywowanie do zmiany dotychczasowych zachowań jest podstawą rekrutacji do grupy zajęciowej.

W programie wyróżniam cztery etapy, które nazwałam krokami.

Krok I — obejmuje interwencję osób dorosłych wobec pijanego „małolata”. Jest to okres zatrzymania, doprowadzenia i pobytu młodego człowieka w określonej placówce w celu wytrzeźwienia (np. izba wytrzeźwień).

Krok II — realizowany jest przez pracowników izby wytrzeźwień, wychowawców w policyjnej izbie dziecka, pracowników socjalnych, kuratorów sądowych, pedagogów w celu zawarcia kontraktu obligującego małoletniego do uczestniczenia w zajęciach edukacyjno-rozwojowych. W tym etapie następuje także pierwsze spotkanie małolatów z prowadzącymi zajęcia w celu pokazania pozytywnych stron zawartego kontraktu oraz zainteresowania programem.

Krok III — obejmuje cztery 2-godzinne zajęcia edukacyjne, oparte na aktywnych metodach pracy grupowej, o następującej tematyce:

- „Alkoholowe miły”,
- „Używanie i nadużywanie alkoholu”,
- „Pułapka uzależnienia”,
- „Współzależnienie — rodzina a alkohol”.

Krok IV — składa się z dwóch zajęć warsztatowych oraz ze spotkania podsumowującego. Zajęcia warsztatowe przebiegają pod hasłami:

„O emocjach inaczej”

„Wolność i odpowiedzialność”

i dotyczą nabywania umiejętności rozpoznawania i wyrażania uczuć i emocji oraz sposobów radzenia sobie w sytuacjach konfliktu, napięciu lub stresu.

Ostatnie zajęcia podsumowujące przebiegają pod hasłem „Mój indywidualny program na życie”.

Każde spotkanie kończy się wypełnieniem przez uczestników ankiety ocenającej je pod kątem atrakcyjności zajęć, korzyści osobistych, ze wskazaniem najbardziej i najmniej podobających się ćwiczeń (załącznik 1). Zajęcia prowadzone są przez dwie osoby.

Kroki III i IV składają się na scenariusze zajęć socjoterapeutycznych i edukacyjno-korekcyjnych.

Opis działań skierowanych do dorosłych

Realizację zajęć z dziećmi poprzedza cykl spotkań szkoleniowych dla osób dorosłych, tj. pracowników izby wytrzeźwień, wychowawców policyjnej izby dziecka, policjantów zajmujących się prewencją, pracowników społecznych i innych osób, które mogą mieć bezpośredni kontakt z upijającymi się „małolatami”. Od nich bowiem w olbrzymiej mierze zależy, czy uda się przebić przez mur buntu i leką, pojawiającego się ze wzmożoną siłą w dorastających młodych ludziach w momencie zagrożenia, jakim niewątpliwie jest np. pobyt w izbie wytrzeźwień bądź zatrzymanie przez policję. W zakresie szkolenia wchodzi:

1) pełna informacja o założeniach, tematyce i sposobie realizacji programu, ze szczególnym uwypukleniem istoty i celu prowadzenia tego typu zajęć z „małolatami” nadużywającymi alkoholu oraz o roli, jaką pełnią lub mogą pełnić osoby dorosłe w ramach „pierwszego kontaktu”;

2) warsztaty w zakresie „pierwszego kontaktu”, których celem jest nabywanie nowych, często innych niż dotychczas stosowane, umiejętności przeprowadzania rozmowy z „wstraszonym i zbuntowanym małolatem”.

Istotą jest pozyskanie jak największego grona ludzi dorosłych chcących i mogących mieć istotny wpływ na stwarzanie sytuacji korekcyjnych, w których mają szansę znaleźć się młodzi ludzie doświadczający przykrych skutków wypicia alkoholu.

Przebieg strategii postępowania z osobami małoletnimi

Przebieg strategii zilustrują dwoma przykładami programów.

I. „Małolat w izbie wytrzeźwień”

1. Zatrzymanie małoletniego w izbie wytrzeźwień (procedura postępowania zgodna z przepisami obowiązującymi w izbach wytrzeźwień).

2. Pierwszy kontakt po wytrzeźwieniu — pracownik izby przeprowadza rozmowę, podczas której poinformuje „małolata” o bezpośrednich przyczynach zatrzymania go oraz o konsekwencjach, a także sposobach mogących je zminimalizować. W takiej rozmowie poza precyzyjnym określeniem faktów muszą znaleźć się elementy wsparcia i zrozumienia dla trudnej sytuacji, w jakiej aktualnie znajduje się młody człowiek. Pozytywnym efektem winno być dobrowolne podpisanie „porozumienia” (załącznik nr 2).

3. Rozmowa z rodzicami lub opiekunami prawnymi, wezwanymi w celu przejęcia opieki nad dzieckiem, w której informuje się ich o podpisanym porozumieniu i pozyskuje zgodę na uczestnictwo syna/córki w zajęciach programu „Małolat”. W Policyjnej Izbie Dziecka prowadzi się osobny rejestr dzieci objętych tymi działaniami.

4. Zajęcia edukacyjno-korekcyjne prowadzone według przedstawionych dalej scenariuszy. Udział w zajęciach potwierdzany jest każdorazowo w tzw. „Paszporcie do dorosłości” (załącznik 3), na podstawie którego w rejestrze Policyjnej Izby Dziecka odnotowuje się fakt uczestnicwa w programie. Ponadto w tej części programu zachęca się młodzież do uczestniczenia w zajęciach terapeutyczno-korekcyjnych grup młodzieżowych skupiających np. dzieci z rodzin „alkoholowych” czy „przemocowych”.

II. „Małolat w Szkole Przysposobienia Zawodowego” (klasa VII i VIII szkoły podstawowej, wiek 16–17 lat)

1. Spotkanie informacyjno-motywuujące z prowadzącymi zajęcia według programu „Małolat”, przy aprobacie kadry pedagogicznej szkoły. Cele, które powinny być osiągnięte, to:

— nawiązanie, na zasadach partnerskich, kontaktu z młodzieżą przez osobę prowadzącą (konieczna jest informacja, że spotkanie nie ma charakteru lekcji oraz że wypowiedzi uczniów nie będą przedmiotem rozmów z gronem pedagogicznym);

— pozyskanie zaufania i wyrażenie zrozumienia dla tych, którzy doświadczają przykrych sytuacji i często samotnie borykają się z trudnościami;

— informacja o programie i korzyściach, jakie może przynieść uczestnictwo w zajęciach — wzbudzenie zainteresowania, np. poprzez określenie form i metod pracy (brak pogadanek, wykładów, moralizowania, a dużo rozmaitych doświadczeń, scenek, swobodnych wypowiedzi nie podlegających ocenianiu);

— wypełnienie anonimowej ankiety zawierającej następujące punkty:

- a) Jestem zainteresowany zajęciami w ramach programu „Małolat”
tak nie

b) Chcę uczestniczyć w zajęciach programu „Matolat”

tak
nie

Przed ogłoszeniem wyników można przeprowadzić test sprawdzający, jakie są typowania w grupie na temat: „Ile osób odpowiedziało »tak« w pierwszym, a ile w drugim przypadku?”. Ten element spotkania może być wykorzystany do lepszego przyjrzenia się postawom młodych ludzi, którzy często anonimowo deklarują zupełnie inne treści niż te, które ujawniają głośno;

— ustalenie terminu i miejsca spotkań oraz podpisanie deklaracji uczestnictwa w zajęciach, np. w formie listy.

2. Dalsza część przebiega według zamieszczonych dalej scenariuszy. Rejestru uczestników dokonuje osoba prowadząca zajęcia.

Jak już wspomniano, treści programu mogą być adresowane do każdego młodego człowieka, szczególnie z grupy ryzyka. Różnice polegają na stosowaniu rozmaitych sposobów rekrutacji i motywowania do udziału w zajęciach. Często pierwszymi deklarowanymi emocjami są: przymus, strach, poczucie konieczności poniesienia kary. W dalszej kolejności: ciekawość, chęć doświadczenia czegoś nowego, chęć zmian. Ważna jest konieczność uświadomienia młodym ludziom, że istnieją różne „sposoby na życie” i że te, których doświadczać za pomocą alkoholu, nie są jedynymi i najlepszymi.

Scenariusze zajęć edukacyjno-korekcyjnych z młodzieżą

ZAJĘCIA I. MITY ALKOHOLOWE

Cele:

- zapoznanie uczestników z programem i specyfiką grupy, przyjęcie i ugruntowanie zasad pracy w grupie, zawarcie kontraktu grupowego;
- tworzenie atmosfery zaufania, nawiązanie bliższych kontaktów między prowadzącymi a uczestnikami oraz między samymi uczestnikami;
- integracja grupy;
- przekazanie wiedzy na temat prawd i mitów o alkoholu.

Przebieg zajęć:

1. **Przedstawiamy się** — poza imieniem, ewentualnie nazwiskiem proponujemy podanie czegoś więcej o sobie, np. „do jakiej szkoły i klasy chodzę? czym się interesuję? itp.”. „Uczymy się swoich imion” — uczestnicy siedzą w kręgu i kolejno podają swoje imiona, w następnym okrążeniu każdy podaje imiona wcześniej wymienione i dodaje swoje.

2. **Zapoznanie z programem** — podanie tematów spotkań, technik i metod, jakimi posługiwaliśmy się będziemy na zajęciach, potwierdzenie terminów i miejsc spotkań oraz czasu trwania poszczególnych zajęć (nie dłużej niż dwie godziny 45-minutowe), wyjaśnienie ewentualnych wątpliwości.

3. **Ustalenie zasad uczestnictwa** w zajęciach — obecność na zajęciach jest obowiązkowa (odwołanie do kontraktu indywidualnego, wcześniej zawartego) i potwierdzana przez prowadzącego w „Paszporcie do dorosłości”. Rozdanie „paszportów” i czytelne wypełnienie ich (załącznik 3).

4. **Określenie treści kontraktu grupowego** metodą „burzy mózgów”:
— konieczne jest wyjaśnienie istoty zasady dyskrekcji; określenie jej ważności ze względu na poczucie bezpieczeństwa każdej z osób na zajęciach;
— można posłużyć się propozycjami zawartymi w „Paszporcie”.

Wszyscy uczestnicy spotkania winni podpisać ustalony kontrakt.

5. Zajęcia zasadnicze

Cwiczenie 1

- a) uczestnicy wypisują na kartkach po 3–5 wyrazów kojarzących im się ze słowem „alkohol”;
- b) kolejno odczytują wypisane skojarzenia, które jedna osoba wpisuje na wspólną listę;
- c) kolejno każda osoba podkreśla kolorem, np. zielonym, skojarzenia związane z przyjemnymi doznaniem, a kolorem np. czarnym — z przykrymi, dyskusja na temat skojarzeń.

Cwiczenie 2

Grupa dzieli się na dwa zespoły, wybierając ze swojego grona lidera, który metodą „burzy mózgów” tworzy listę przyczyn picia lub niepicia alkoholu.
I grupa „Dlaczego ludzie piją alkohol?”

II grupa „Dlaczego ludzie nie piją alkoholu?”

Liderzy grup przedstawiają wyniki pracy grupy. Dyskusja i określenie, którą listę łatwiej się tworzyło. Na liście przyczyn „Dlaczego ludzie piją?” uczestnicy podkreślają te, które kojarzą im się z nieprzyjemnymi przeżyciami, oraz te, które, ich zdaniem, nie usprawiedliwiają picia.

Cwiczenie 3

Każdy uczestnik dostaje w kopercie „kartki-puzzle” z wypisanymi opiniami — mitami (Mellibruda 1996, s. 21–20), zob. załącznik 4. Zadanie polega na samodzielnym określeniu, czy zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe, a następnie skonfrontowaniu wyników z innymi w grupie. Dyskusja na temat mitów i wyjaśnianie wątpliwości.

6. Zakończenie zajęć

— rundka: każdy z uczestników kończy zdanie: „na dzisiejszych zajęciach dowiedziałem się, że...”

— wypełnienie ankiet oceniających zajęcia (załącznik 1).

ZAJĘCIA II. UŻYWANIE I NADUŻYWANIE ALKOHOLU

Cele:

- integracja grupy;
- dostarczenie informacji potrzebnych do sprawowania kontroli nad ryzykowymi zachowaniami związanymi z alkoholem i innymi substancjami psychoaktywnymi;

— nabycie umiejętności rozróżniania pojęć „używanie” i „nadużywanie” alkoholu;

— uwrażliwienie uczestników na sygnały ostrzegawcze, mówiące o nadużyciu alkoholu.

Przebieg zajęć:

1. **Przywołanie w kręgu:** każdy uczestnik podaje swoje imię oraz parę słów o sobie na temat: „moje hobby; co lubię, a czego nie lubię robić, słuchać, oglądać; moja rodzina jest ...”. Czas jednej wypowiedzi nie powinien przekraczać 1,5 minuty.

2. **Uczestnicy wypełniają ankietę,** określając dotychczasowe doświadczenia związane z alkoholem (załącznik 5).

3. **Dyskusja — część I:** „Jak rozumiesz pojęcie: »używanie«, »nadużywanie«, »uzależnienie« od różnych rzeczy, np. słodyczy, gier hazardowych lub komputerowych, pracy, jedzenia itp.”.

Prowadzący sugeruje, aby w wypowiedziach posługiwać się własnymi doświadczeniami.

Dyskusja — część II: „Gdzie jest granica między używaniem, nadużywaniem i uzależnieniem od alkoholu?”

Dyskusję podsumowuje prowadzący, podkreślając, że dość powszechnie sądzi się, iż człowiek ma prawo do przekraczania pewnych granic, niemniej jest to zawsze związane z określonym ryzykiem. Ale można zmniejszać negatywne skutki z tym związane. W komentarzu winny znaleźć się następujące informacje ze szczególnym naciskiem na ostatnie zdania:

Picie za dużo to nie tylko upijanie się, czyli doprowadzanie do zaburzeń zachowania (zataczanie się, awantury). Szkodę powstają także wtedy, gdy organizm jest zatruty i zmuszany do intensywnego przetwarzania w wątrobie alkoholu etylowego na aldehyd octowy, który jest substancją wielokrotnie bardziej toksyczną niż sam alkohol.

Po wypiciu piwa, wina czy wódki zawarty w nich alkohol rozcieńcza się w płynach ustrojowych i dociera do wszystkich części organizmu, a przede wszystkim do mózgu. Siła działania alkoholu zależy od wysokości jego stężenia we krwi.

Alkohol powoduje największe szkody w organizmach młodych ludzi, np.

- uszkadza zdolność uczenia się i zapamiętywania,
 - prowadzi do konfliktów i zachowań naruszających prawo lub obyczaje,
 - psuje kontakty między dziewczętami i chłopcami,
 - jest źródłem napięć i konfliktów między rodzicami i dziećmi,
 - obniża kondycję fizyczną,
 - utrudnia rozwój uczuciowy itp.
- W związku z tym w Polsce prawo chroni osoby, które nie ukończyły 18 lat, przed przynusem używania napojów alkoholowych, a odpowiedzialność za jego przestrzeganie spoczywa na dorosłych (rodzicach, opiekunach prawnych, instytucjach powołanych w tym celu).

Młody człowieku, pamiętaj! Jeżeli sam sięgasz po alkohol, rezygnujesz dobrowolnie z tej ochrony i sam ponosisz konsekwencje takiej decyzji.

Żeby nie pić za dużo, trzeba kontrolować ilość wypijanego alkoholu, a więc unieść obliczać nie tylko liczbę kufli piwa czy lampek wina, ale ile było w tym czystego alkoholu etylowego.

Cwiczenie: Obliczanie stężenia alkoholu we krwi:

— określenie pojęcia 1 porcja alkoholu;

— określenie szybkości spalania alkoholu w komórkach wątroby:

10-12 gramów na godzinę u mężczyzny,

8-10 gramów na godzinę u kobiet;

— zapoznanie z zasadą posługiwania się „licznikiem trzeźwości”;

— każdy uczestnik zajęć oblicza sobie zawartość alkoholu we krwi po imprezie, w której ostatnio uczestniczył, oraz czas jego rozkładu w organizmie.

Uwaga. Jeśli nie dysponujemy „licznikiem trzeźwości”, należy podać zasadę obliczania stężenia alkoholu posługując się przykładem. Obliczamy zawartość alkoholu we krwi mężczyzny o wadze 70 kg, który na przyjęciu imieninowym wypił szybko cztery pięćdziesiątki wódki wyborowej albo cztery duże piwa. W obu przypadkach oznacza to, że wprowadził do organizmu około 100 g czystego alkoholu etylowego.

Stężenie alkoholu w jego krwi obliczamy następująco: 70% jego wagi stanowią płyny ustrojowe, co oznacza 49 kg. Następnie 100 g alkoholu etylowego dzielimy przez 49 i otrzymujemy około 2 gramy alkoholu na kilogramy płynu — czyli 2 promile. Należy pamiętać o tym, że u kobiet o tej samej wadze stężenie alkoholu we krwi po wypiciu tej samej ilości będzie większe, ponieważ ilość płynów ustrojowych wynosi tylko 60% wagi ciała; 60% z 70 kg = 42 kg, 100 g alkoholu: 42 = 2,4 promilia alkoholu we krwi (Melli- bruda 1996).

5. **Zakończenie zajęć:**

— runda: każdy uczestnik kończy zdanie „Na dzisiejszych zajęciach nauczy-

— łem się/dowiedziałem się ...”

— wypełnienie ankiety oceniającej (załącznik 1),

— rozdanie ulotek (załącznik 6).

ZAJĘCIA III. PIŁARKA ALKOHOLU

Cele:

- dostarczenie wiadomości o tym, jak nadużywanie alkoholu może przekształcić się w uzależnienie i kogo dotyka najbardziej;
- zapoznanie z podstawowymi mechanizmami uzależnienia i sposobami leczenia go.

Przebieg zajęć:

1. **Przywołanie — runda:** opowiedz, co przydarzyło ci się w ostatnich czasie, o czym chciałbyś/mógłbyś opowiedzieć grupie?

2. **„Burza mózgów” na tematy:**

- co to jest alkoholizm?
- kiedy zaczyna się alkoholizm?
- po czym można poznać alkoholika?

3. **Przedstawienie modelu drogi do uzależnienia i trudności wychodzenia z niego** — psychodrama.

Jeden z uczestników prezentuje osobę pijącą, staje na środku sali. Drugi prezentuje używanie i trzyma pijącego za rękę. Prowadzący proponuje, aby pijący uwolnił się od tego uścisku. Zadaje pytanie, czy były trudności z takim kontaktem i uwolnieniem się. Następnie trzecia osoba — prezentująca nadużywanie, stojąc z tyłu pijącego obejmuje go wokół klatki piersiowej. Teraz pijący ma się uwolnić z dwóch uścisków; używanie i nadużywanie stawiają opór. Prowadzący zadaje pytanie o stopień trudności przy kontaktowaniu się i wyzwalaniu z uścisków.

W trzeciej rundzie dołącza kolejna osoba — prezentująca uzależnienie, która chwytła dodatkowo osobę pijącą za ręce i nogi mocno je krępując. Sytuacja powtarza się, a więc osoba pijąca ma uwolnić się teraz z trzech uścisków. Prowadzący zadaje pytanie o stopień trudności.

Omówienie ćwiczenia pod kątem: co mogłoby się wydarzyć, aby pijącemu łatwiej było wyzwolić się z uścisków? (chodzi o wskazanie możliwości i konieczności udzielenia pomocy z zewnątrz).

4. **Przedstawienie gościa — jest nim trzeźwy alkoholik z kilkuletnią abstynencją:**

— świadectwo trzeźwego alkoholika ze szczególnym naciskiem na niezauważalność wchodzenia w uzależnienie, trudności wyzwolenia się z nałogu oraz korzyści związane z pomocą udzielaną mu z zewnątrz;

— pytania do gościa na zasadach „100 pytań do ...”

5. **Wypełnienie testu: „Czy alkoholizm grozi Tobie?”** (załącznik 7).

Proponujemy omówienie, w którym każdy przedstawi wyniki swojego testu.

6. **Zakończenie zajęć:**

— runda: każdy uczestnik spotkania kończy zdanie „Z dzisiejszych zajęć wychodzę (jaki?)...”,

— wypełnienie ankiety oceniającej (załącznik 1).

ZAJĘCIA IV. WSPÓLUZALEŻNIENIE — RODZINA A ALKOHOL

Cele:

- przedstawienie sytuacji i problemów rodziny alkoholika z naciskiem na spojrzenie dziecka,
- określenie strategii pomocy,
- wprowadzenie do identyfikacji uczuć.

Przebieg zajęć

1. **Przywitanie** — runda: opowiedz, „co nowego mnie spotkało, o czym chciałbym powiedzieć na spotkaniu? czy mam jakieś specjalne oczekiwania, jeśli tak, to jakie?” Dyskusja na temat: „co oznacza termin współuzależnienie”.

2. **Prowadzący zapisuje wypowiedzi** zebrane metodą „burzy mózgów” — uzupełnia i porządkuje zebrane dane.

3. **Ćwiczenie.** Układamy rozsypankę (puzzle) na temat „Jakie obszary życia rodzinnego podlegają szczególnym zagrożeniom z powodu systematycznego nadużywania alkoholu? (załącznik 8, miejsca wykropkowane należy poprzecinać tak, by powstały paski do ułożenia).

Każda osoba ma za zadanie odpowiednio dopasować interpretację (druk pochyły) do zdania określającego obszar (druk pogrubiony). Uczestnicy porównują wyniki swoich prac i uzasadniają je. Dalsza część zajęć może być prowadzona w dwóch wariantach, których wybór zależy od liczebności grupy.

4. „Obraz rodziny alkoholowej”

Wariant I. Liczba osób obecnych na zajęciach jest mniejsza niż 7 (bez prowadzących). Uczestnicy otrzymują zestaw informacji charakteryzujących poszczególnych członków rodziny i ich nazwy (w przypadku dzieci opis strategii, jakie przyjmują) oraz obrazków przedstawiających postacie (załącznik 9). Rysunki nie stanowią odpowiedników tych opisów. Są materiałem do indywidualnych skojarzeń i służą rozładowaniu napięcia. Niczego z nich nie wnioskujemy.

Zadanie polega na dopasowaniu charakterystyki do odpowiedniej nazwy oraz dobraniu obrazka według własnego uznania: Każda osoba pracuje samodzielnie, następnie porównuje się poszczególnie prace, a prowadzący ewentualnie uzupełnia braki i wyjaśnia wątpliwości.

Wariant II. Zamiast układanek psychodrama pt.: „Rzeźba rodziny”. Uczestnicy przyjmują wybrane przez siebie role wykorzystując załącznik 9. Przedstawiają teatr pt. „Dzień wypłaty taty, tata wraca bez wypłaty”. Po zakończeniu każdy z aktorów określa, jakie uczucia towarzyszyły mu w danej roli. Konieczne jest zwrócenie szczególnej uwagi na uczucie miłości w tej rodzinie.

Po „odczarowaniu” aktorów należy zaproponować uczestnikom luźną rozmowę na temat życia takich rodzin. Konieczne jest uwrażliwienie się na te dzieci, które znajdują siebie w tym teatrze.

5. Zakończenie zajęć:

- runda: opowiedz, „Czy dzisiejsze zajęcia ukazały mi coś, czego do tej pory nie wiedziałem? jeśli tak, to co ...?”
- wypełnienie ankiet oceniających (załącznik nr 1).

ZAJĘCIA V. O EMOCJACH INACZEJ

Cele:

- zapoznanie uczestników zajęć z językiem uczuć,
- nabywanie umiejętności rozpoznawania swoich uczuć,
- nabywanie umiejętności wyrażania swoich uczuć.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie** — runda polegająca na dokończeniu zdania: „najmilsza — najsympatyczniejsza — najlepsza rzecz, jaka mi się ostatnio przydarzyła, to...”.

2. „**Burza mózgów**”: „Co rozumiesz pod pojęciem »emocje«? wymień je”. Prowadzący zapisuje podawane określenia oraz wyjaśnia, które zwróły dotychczas emocji, a które nie.

3. **Ćwiczenie 1**. „Co określają uczucia? wymień te, których doznajesz najczęściej, oraz te, które chciałbyś odczuwać?”

Uczestnicy indywidualnie wpisują po prawej stronie kartek nazwy uczuć, których najczęściej doświadczają, a po lewej stronie te, których chciałby doznać. Po zakończeniu porównujemy prace.

Następnie każda osoba wybiera po jednym z uczuć z każdej strony i wyjaśnia, w jakich okolicznościach najczęściej doznaje danego uczucia oraz co według niej stoi na przeszkodzie, że innego nie doznaje.

4. „**Burza mózgów**” — „Co rozumien pod pojęciem »poczucie«?” (Kasprzak 1995). Po zakończeniu prowadzący wyjaśnia:

Poczucia pojawiają się wówczas, gdy człowiek odnosi swe życie do własnych wartości. Tworzą się wtedy: poczucie winy, poczucie krzywdy, poczucie własnej wartości, poczucie mocy itp. Kiedy doświadczamy jakiegoś poczucia, zazwyczaj towarzyszą mu liczne uczucia i emocje.

Najczęściej doznajemy tych uczuć, którym towarzyszą specyficzne okoliczności, myśli, wyobrażenia, zachowania. Zdarza się, że za pomocą myśli kreujemy jakiś nierzeczywisty obraz, co ma wpływ na zmianę naszych uczuć.

5. **Ćwiczenie 2**. Wyobraź sobie następującą sytuację: udało Ci się zaprosić na dyskotekę bardzo ładną dziewczynę, długo o to zabiegaleś i wreszcie udało się; idąc z nią na zabawę cały czas towarzyszy Ci jednak myśl, iż Twoja sympatia stwierdzi, że kłesko tańczęysz i wysmieję Cię. Określ, jakie Ci w związku z tym mogą towarzyszyć uczucia.

Każdy sam zapisuje swoje uczucia, a następnie porównuje z innymi. Prowadzący wyjaśnia, że najczęściej zamiast radości w takich przypadkach pojawia się strach, wstyd, zakłopotanie, zwiątpienie.

6. **Ćwiczenia 3**. Tworzymy własną listę uczuć według wzoru:

uczucia, które lubię przeżywać	uczucia, których nie lubię przeżywać
☺ przyjemne ☺	☹ nieprzyjemne ☹

Prowadzący zleca kontynuowanie tworzenia listy uczuć poza zajęciami, w domu.

7. **Zakończenie zajęć**:

- runda, dokończ zdanie: „Zajęcia kończą...” (określ uczucie),
- wypełnienie ankiet oceniających (załącznik nr 1).

ZAJĘCIA VI. WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Cele:

- nabywanie umiejętności lepszego kontaktowania się z samym sobą;
- nabywanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie**, runda na temat „Co u mnie słychać?”

2. **Ćwiczenie 1**. Przypomnij sobie sytuację, w której czuleś duże zakłopotanie, denerwowało Cię to, że nie wiesz, co zrobić, jak się w tym wszystkim znaleźć? Wypisz na kartce, a następnie przedstaw to grupie:

- co wówczas zrobiłeś?
- jak się zachowywałeś?
- jak się z tym czuleś?
- jakie korzyści dało Ci takie załatwienie tej sprawy?

— jakie z tego tytnu poniosłeś straty?

Zastanów się, jak inaczej można by było rozwiązać Twój problem? Opowiedz o tym grupie. Prowadzący proponuje odegranie scenek, polegających na przedstawieniu poszczególnych wariantów zachowań przy rozwiązywaniu danego problemu w inny sposób niż ten, który faktycznie zaistniał.

3. **Ćwiczenie 2**. Napisz na kartce kilka zdań zaczynających się od słów:

- Chcę ...
- Muszę ...
- Postanawiam ...

— Czuję się odpowiedzialny za ...

Niech te zdania odzwierciedlają stan Twoich aktualnych chęci, pragnień, marzeń, tęsknot lub potrzeb. Przeczytaj je na głos całej grupie oraz określi, które z nich wznacniają Twoje poczucie wolności, a które świadczą o Twojej odpowiedzialności.

4. **Zakończenie zajęć**:

- runda: dokończ zdanie „Zajęcia kończą (jaki?)...”;
- wypełnienie ankiet oceniających (załącznik nr 1).

ZAJĘCIA VII. MÓJ INDYWIDUALNY PROGRAM NA ŻYCIU

Cel: podsumowanie i usystematyzowanie zdobytej wiedzy i nabywanie umiejętności wykorzystania jej dla siebie.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie** — runda: dokończ zdanie „Bardzo chciałbym, aby ...”

2. **Praca indywidualna**: każdy wypełnia kwestionariusz „Mój indywidualny program na życie” (załącznik 10). Pod koniec zajęć każdy prezentuje grupe swój program.

3. **Zakończenie zajęć**:

- runda: dokończ zdanie rozpoczynające się od słów „Uczestnictwo w zajęciach było dla mnie ...”
- wypełnienie ankiet oceniających.

Załączniki do scenariuszy zajęć

Załącznik nr 1. ANKIETA OCENIAJĄCA ZAJĘCIA

Prosimy cię o opinię według następujących punktów:

Atrakcyjność zajęć:

(ładna) 0 1 2 3 4 5 6 (bardzo duża)

Korzyści osobiste:

(ładne) 0 1 2 3 4 5 6 (bardzo duże)

Dokończ zdania:

Najbardziej podobało mi się ćwiczenie

Najmniej podobało mi się ćwiczenie

Dowiedziałem się o (, że)

Podobało mi się

Czuję się

Myszę, że nasza grupa jest

Załącznik nr 2: POROZUMIENIE

Bielsko-Biała, dn.

POROZUMIENIE

zawarte pomiędzy
/przedstawicielem

pracownikiem/

a

urodzonym (data i miejsce)

zamieszkałym

uczniem/pracownikiem

adres szkoły/zakładu pracy, telefon

W dniu

Wyrzeźwień/Policyjnej Izbie Dziecka *, alkomat wskazał
alkoholu w mojej krwi / byłem tak mocno pijany, że nie mogłem zostać pod-
dany badaniu poziomu alkoholu*.

Po wytrzeźwieniu, Pan / Pani
przeprowadził ze mną rozmowę, z której dowiedziałem się:

— o bezpośrednich przyczynach zatrzymania mnie,

— o konsekwencjach, jakie grożą mi z tego powodu,

— o tym, co mogę zrobić, aby to wydarzenie nie zostało nagłośnione, i jak
zminimalizować jego przykre konsekwencje.

W związku z powyższym deklaruje chęć uczestnictwa w zajęciach profi-
laktyczno-edukacyjnych, przeznaczonych dla niepełnoletnich osób, które prze-
żyły podobne jak ja doświadczenia z alkoholem.

Obecność na zajęciach każdorazowo potwierdzać będzie osoba prowadząca.
Po zakończeniu cyklu, składającego się z siedmiu spotkań, zgłoszę się w Poli-
cyjnej Izbie Dziecka, gdzie otrzymam potwierdzenie, że, o ile nie powtórzy się
podobna sytuacja, to po upływie pół roku wydarzenie z dnia
..... ulegnie zapomnieniu, czyli moja kartoteka zostanie wykre-
ślona z ewidencji.

Zostałem poinformowany o tym, że uczestnictwo w zajęciach może stano-
wić okoliczność łagodzącą w przypadku, gdy — przed osiągnięciem pełnolet-
niości — ponownie zostanie klientem Izby Wyrzeźwień.

Poza tym dowiedziałem się, że o moim powtórnym incydencie z alkoho-
lem może zostać poinformowana dyrekcja szkoły, do której uczęszczam, oraz

komisariat policji w miejscu zamieszkania, a także sprawa może zostać skierowana do sądu dla nieletnich w związku z demoralizacją.

O terminie rozpoczęcia zajęć będą powiadomiony osobnym pismem.

Czytelny podpis małoletniego

Podpis osoby zawierającej porozumienie z małoletnim

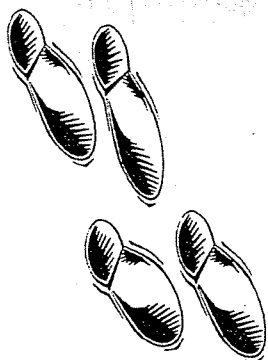
Wyrażam zgodę na uczestnictwo mojego syna w zajęciach programu „Małolat”

Czytelny podpis ojca / matki / opiekuna

- Do wiadomości:
- Osoba podpisująca porozumienie i jej rodzice / opiekunowie.
 - Policyjna Izba Dziecka.

* Niepotrzebne skreślić.

Załącznik nr 3. PASZPORT DO DOROSŁOŚCI



Paszport do dorosłości

POROZUMIENIE — Kontakt grupowy

Wyrażam chęć uczestniczenia w zajęciach profilaktyczno-edukacyjnych przeznaczonych dla osób niepełnoletnich, które przesyły przysięgę oświadczenia związaną z wyżywieniem przez siebie alkoholem, takich jak:

- ujęcie do nieprzytomności
- „urwanie filmu”
- pobyt w Izbie Wyrzeczliwych
- zatrzymanie w Policji/Izbie Dziecka
- udział w kradzieżach lub w innych rozbojach
- awantury w domu
- brak zrozumięcia ze strony najbliższych
- inne

Deklaruje

- doborowy udział we wszystkich zajęciach w ramach programu
- punktualne przychodzenie na zajęcia
- przestrzeganie zasad obowiązujących w grupie, czyli

1. będę dyskretny
2. nie będę oceniał innych
3. wypowiedzi rozpocznę od „ja”
4. będę słuchać, gdy ktoś inny będzie mówić
5. będę szczerzy
6. będę tolerancyjny
7. będę akceptować innych
8. zachowuję abstynencję

Obecność na zajęciach każdorazowo potwierdzat będzie osoba prowadząca.

Zesłałem poinformowany o tym, że uczestnictwo w zajęciach profilaktyczno-edukacyjnych może stanowić okoliczność łagodzącą w przypadku, gdy — przed osiągnięciem pełnoletniości — zostanę klientem Izby Wyrzeczliwych lub Policji/Izby Dziecka

czytelny podpis

Strona B

Niniejszy dokument upowaznia do przekraczania granic własnych słabości i pozornych ograniczeń

Imię i nazwisko

Adres

Szkola

Adres

Data	Temat zajęć	Podpis prowadzącego
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

Załącznik nr 4. MITY ALKOHOLOWE

Ci, którzy mają mocną głowę mogą pić spokojnie.	
Prawda	Nieprawda
Piwo i wino to nie jest prawdziwy alkohol.	
Prawda	Nieprawda
Kierowca może się trochę napić.	
Prawda	Nieprawda
Problemy mają tylko prymitywni ludzie ze złych środowisk.	
Prawda	Nieprawda
Siła woli jest najważniejsza.	
Prawda	Nieprawda
Alkohol może być dobrym lekarstwem na dolegliwości.	
Prawda	Nieprawda

Załącznik nr 5. ANKIETA

ANKIETA

dotycząca własnych doświadczeń alkoholowych

1	Ile miałeś lat, kiedy po raz pierwszy napiłeś się jakiegokolwiek napoju alkoholowego? Mniej niż 7 lat 7-9 lat 10-12 lat 13-15 lat 16-18 lat
2	Jaki alkohol pijesz najczęściej (ustaw je we właściwej dla siebie kolejności wpisując kolejne numery) piwo tanie wino owocowe wino markowe, szampan wódkę lub inne napoje spirytusowe
3	Kiedy ostatni raz piłeś napój alkoholowy? — określ to np. w dniach lub tygodniach czy też miesiącach Jaki to był napój alkoholowy? Gdzie to było? Ile wtedy wypitesz?
4	Ile razy zdarzyło Ci się upić napojem alkoholowym (tzn. źle się czuć, źle się zachowywać itp.)
5	Czy któryś z Twoich rodziców często (co najmniej raz w tygodniu) pije alkohol?
6	Czy kiedykolwiek odmówiono Ci sprzedaży napoju alkoholowego w sklepie, barze czy restauracji? Jeśli tak, to ile to było razy?
7	Czy kiedykolwiek zdarzyło Ci się dokonać zakupu napoju alkoholowego pod wpływem reklamy? Jeśli tak, to ile razy?
8	Czy kiedykolwiek zdarzyło Ci się pić napoje alkoholowe na terenie szkoły? Jeśli tak, to ile razy?
9	Czy kiedykolwiek w swoim życiu rodzinnym byłeś świadkiem przykrych sytuacji, spowodowanej przez picie alkoholu, o której trudno Ci zapomnieć?

Przyjrzyj się udzielonym odpowiedziom i zastanów się, z czego możesz być dumny i zadowolony, a co służyło np. „szpanowi”.
Jak chcesz, to się podpisz

Załącznik nr 6. PRAWDY O ALKOHOLU — ulotka

Używanie i nadużywanie alkoholu

ALKOHOL JEST DLA LUDZI:

- * dorosłych,
- * zdrowych,
- * umiejących pić rozsądnie,
- * tych, którzy nie są od niego uzależnieni

Niestety wielu ludzi nadużywa alkoholu...

NADUŻYWANIE TO PICIE:

- w zbyt młodym wieku;
(przed ukończeniem 18, lepiej 21 lat)
- w zbyt dużych ilościach
- w nieodpowiednich okolicznościach

Droga do uzależnienia
UŻYWANIE
NADUŻYWANIE
UZALEŻNIENIE

- ⇒ Jeżeli nie masz 18 (lepiej 21) lat, nie możesz używać alkoholu.
- ⇒ Jeżeli nie masz 18 (lepiej 21) lat, każdy kontakt z alkoholem jest jego nadużywaniem.
- ⇒ Jeżeli nadużywasz alkoholu, masz jeszcze szansę zawrócić.

Trzy rodzaje pijących:

DUŻO PIJĄCY ALKO-
HOLICY ROZSADNIE
PIJĄCY

Ci ludzie piją za dużo w stosunku do swoich możliwości. Powinni zacząć pić rozsądnie.

Są to ludzie, u których częste picie doprowadziło do pojawienia się uzależnienia i innych problemów.

Większość ludzi pije rozsądnie.



Co to jest porcja standardowa?

Porcja standardowa = 10 g czystego alkoholu etylowego

kufel piwa 200 ml o mocy 5% = lampka wina 100 ml o mocy 10% = kieliszek wódki 25 ml o mocy 40%

Piwo, wino, wódka zawierają ten sam alkohol etylowy, który działa tak samo. Wypijany alkohol najłatwiej przeliczyć na tak zwane "porcje standardowe". Wyżej wymienione porcje napojów alkoholowych zawierają porównywalną ilość czystego alkoholu etylowego (10 g). Stężenie alkoholu we krwi określa się w promilach. Im więcej się go spożywa, tym większe jest jego stężenie. W organizmie alkohol rozkładany jest przez wątrobę, która w ciągu godziny "spala" około 1 porcji standardowej.

Załącznik nr 7. ANKIETA (strona 1)

"CZY ALKOHOLIZM GROZI TOBIE?"
Zadaj sobie poniższe pytania i odpowiedz na nie tak szczerze, jak tylko potrafisz. Sam sobie.

Lp.	Pytania	TAK		NIE	
1.	Czy Twoje picie powoduje niesnaski w domu?				
2.	Czy picie powoduje, że zaniedbujesz swoje obowiązki domowe i szkolne (zawodowe)?				
3.	Czy pijesz dlatego, że jesteś nieśmiały?				
4.	Czy Twoje picie wpływa na opinię o Tobie?				
5.	Czy pijesz, by zapomnieć o zmartwieniach i kłopotach?				
6.	Czy pijesz w samotności?				
7.	Czy pijesz w szkole (w pracy)?				
8.	Czy od czasu, gdy pijesz, zmalały Twoje zainteresowania?				
9.	Czy od czasu, gdy pijesz, Twoja sprawność umysłowa lub fizyczna zmalała?				
10.	Czy picie zagraża Twojej pozycji w szkole (posadzie w pracy) lub zainteresowaniom?				
11.	Czy po piciu odczuwasz wyrzuty sumienia?				
12.	Czy pijesz z kim popadnie?				
13.	Czy musisz wypić o określonej porze dnia?				
14.	Czy po wypłynym alkoholu szybko zasypiasz?				
15.	Czy następnego dnia masz ochotę na „kłina”?				
16.	Czy pijesz, by dodać sobie odwagi?				
17.	Czy zdarzyło Ci się, że „urwał Ci się filin”?				
18.	Czy korzystasz choćby raz ze zwoleń lekarza „na kaca”?				
19.	Czy z powodu picia byłeś kiedykolwiek w szpitalu albo w izbie wytrzeźwień lub innym miejscu odizolowania?				
	Suma odpowiedzi				

(strona 2)

Legenda do ankiety „Czy alkoholizm grozi tobie?”

Jeżeli odpowiedziałeś „tak” na cztery lub więcej pytań — jest bardzo prawdopodobne, że jesteś albo stajesz się niedużo alkoholikiem.

Pamiętaj!

Nie masz szans zostać alkoholikiem, jeżeli nie będziesz używał napojów alkoholowych!

Jeżeli będziesz miał kontakt z alkoholem, to może pojawić się:

1. **Problem alkoholowy** — polegający na tym, że ktoś jest uzależniony od alkoholu lub pije często i dużo, co zwiększa prawdopodobieństwo uzależnienia się od alkoholu.
 2. **Alkoholizm** — choroba chroniczna, polegająca na uzależnieniu fizycznym i psychicznym oraz zubożeniu duchowym. Nieodłączną częścią tej choroby jest zaprzecanie, że ma się problem z alkoholem — przynajmniej dopóki, dopóki alkoholikowi udaje się „udowodnić” sobie i innym, że problemy spowodowane są przez inne przyczyny. Uzależnienie nasila się w miarę picia. Alkoholizm nie można „wyleczyć” w tym sensie, by osoba uzależniona mogła nauczyć się pić w taki sposób, jak osoba nie uzależniona. **Rozwój choroby alkoholowej można jednak powstrzymać.** Im wcześniej to nastąpi, tym większe ma alkoholik szanse odzyskania zdrowia i poprawy funkcjonowania we wszystkich dziedzinach życia. Czyli ma szansę:
 - a) uwolnienia się od przymusu picia, a gdy nawet ów kompulsywny „przymus picia” powraca, alkoholik powinien znać sposoby, których natychmiastowe zastosowanie usunie bezpośrednio zagrożenie ponownego sięgnięcia po alkohol;
 - b) powstrzymania procesu zatrucia organizmu przez alkohol, czyli zachowania abstynencji;
 - c) nauczenia się na trzeźwo radzić sobie z życiem emocjonalnym, rodzinnym, zawodowym i towarzyskim.
- Warunkiem wyzdrowienia z alkoholizmu jest przełamanie zaprzecania, charakterystycznego dla każdego uzależnionego, oraz wytrwanie w całkowitej abstynencji. W tym sensie alkoholizm przypomina inne chroniczne choroby, np. cukrzycę, z którymi można spokojnie funkcjonować pod warunkiem całkowitej abstynencji od szkodliwej substancji.

Co powoduje, że człowiek staje się osobą z problemem alkoholowym?

- zachęty społeczne i towarzyski przymus picia;
- atrakcyjność sytuacji alkoholowych;
- korzyści z picia;
- konkurencyjność picia wobec innych zachowań i dóbr;
- pewne predyspozycje psychologiczne, biologiczne, społeczne;
- przekonanie, że picie jest dobre.

Czym charakteryzuje się osoba z problemem alkoholowym?

- używa alkoholu do zmiany stanów emocjonalnych;
- popędem do alkoholu;
- upośledzoną kontrolą nad piciem;
- zmianami tolerancji na spożywany alkohol;
- objawami abstynencyjnymi;
- zaprzecaniem własnym problemom alkoholowym;
- postępującą niezdolnością do kierowania własnym życiem;
- koncentracją życia na picciu.

Załącznik nr 8. OBSZARY ŻYCIA RODZINNEGO

Jakie obszary życia rodzinnego podlegają szczególnym zagrożeniom z powodu systematycznego nadużywania alkoholu?

Niszczanie życia uczuciowego

Zamiast poczucia bezpieczeństwa, zaufania i miłości, rodzina przeżywa lęk i zagrożenie, gniew i wstyd, poczucie krzywdy i poczucie winy.

Brak źródeł oparcia i wzajemnej pomocy

Życie rodzinne, zamiast dostarczać oparcia, staje się największym obciążeniem i źródłem problemów.

Utrata kontaktu i zrozumienia

Zamiast otwartości i prawdy pojawia się coraz więcej kłamstw, manipulacji i udawania.

Izolacja od świata zewnętrznego

Rodzina staje się zamknięta w swojej tragedii i cierpieniu, odizolowuje się od innych.

Wyczerpanie zasobów materialnych

Bardzo często nadmierne picie staje się źródłem trudności finansowych i ograniczenia perspektyw życiowych całej rodziny.

Załącznik nr 9. CHARAKTERYSTYKA RODZINY PATOLOGICZNEJ — ALKOHOLOWEJ (strona 1)

Rodzic pijący

Jest osobą pełną sprzecznosci. Może mieć 20, 40 bądź więcej lat. Może pracować jako lekarz, nauczyciel, inżynier, robotnik albo wykonywać inny zawód bądź poszukiwać pracy. Jest osobą wierzącą lub niewierzącą. Z reguły mówi, że wie, jak powinien wyglądać świat. Głośno mówi, kto przeszkadza w tym, aby świat był lepszy. Miewa zmienne nastroje — raz jest osobą czułą, opiekuńczą, obsypującą najbliższych prezentami, by za chwilę wybuchnął gniewem, złością, agresją z niezrozumiałych dla otoczenia przyczyn. Swoje nadużywanie alkoholu usprawiedliwia trudnościami związanymi z utrzymaniem domu, kłopotami w pracy. Często podaje przykłady innych, którzy więcej piją i nikt do nich nie ma pretensji. Nie potrafi być osobą systematyczną, konsekwentną, za to często zmienia podjętą decyzję. Dla najbliższych, szczególnie dla dzieci, jest rygorystyczny i stawia im bardzo wysokie wymagania. Ma trudności w okazywaniu uczuć. Wstydydzi się swojego zachowania po wypiciu alkoholu, często tego nie pamięta. Osoba ta i jej najbliżsi nie potrafią przewidzieć reakcji i zachowania, gdy sięga po pierwszy kieliszek. Życie tej osoby skoncentrowane jest wokół picia i pijącego towarzystwa. Przez najbliższych postrzegana jest jako egoista i egocentryk. Bardzo boi się samotności i ludzi, choć — tak naprawdę — kocha swoich najbliższych, ale jej ciało, emocje i umysł są chore.

Rodzic niepijący

Jest osobą pełną sprzecznosci. Może mieć 20, 40 bądź więcej lat. Może pracować jako lekarz, nauczyciel, inżynier, robotnik albo wykonywać inny zawód bądź poszukiwać pracy. Jest osobą wierzącą lub niewierzącą. Uważa, że cały świat jest na jego głowie, co powoduje, że często sprawia wrażenie osoby bardzo silnej, zawsze gotowej do działania. Żyje jednak w stanie ciągłego pogodzienia emocjonalnego i stałego stresu. W rodzinie — kieruje, radzi, ustawia, nakreśla zadania dla wszystkich domowników, pierwszy rano wstaje, ostatni kładzie się spać. Stara się wszystko mieć pod kontrolą. Jest osobą bardzo wrażliwą na opinie i ocenę innych. Potrafi poświęcić wiele czasu i energii

tylko na to, aby usłyszeć „masz rację”. Kocha najbliższych i gotów jest poświęcić wszystko dla nich, o czym często z wyrzutem informuje. Życie jego skoncentrowane jest wokół osoby pijącej. W różnorodny sposób próbuje kontrolować jej picie alkoholu — chowa, przekonuje, płacem, gniewem lub śmiechem próbuje wpływać na zmianę zachowania, zdarza się, że chce mieć kontrolę nad ilością wypijanego alkoholu, sam towarzyszy w picciu. Życie tego rodzica opłatanie jest wokół osoby pijącej tak mocno, że nie starcza mu sił, czasu i cierpliwości dla dzieci. Postrzegany jest jako egoista i egocentryk, a tak naprawdę to jego emocje, ciało i umysł są chore.

(strona 2)

Dziecko — bohater rodziny

Osoba pełna wyrzeczeń i poświęceń dla rodziny. Rezygnuje z ważnych, osobistych celów życiowych, by godzić rodziców, kształcić młodsze rodzeństwo (kosztem własnego awansu), nakładać na siebie rozliczne obowiązki, by inni mieli lepiej. Nigdy nie powie: Stop! Nie mogę więcej. Nie odczuwa zmęczenia ani nie odbiera sygnałów choroby. Rozwija ten sposób „poświęcenia”, który przestaje na dłuższą metę służyć komukolwiek, chociaż wielu po prostu układa życie.

Dziecko — wyrzutek, czyli kozioł ofiarny

Jest szczególnie narażone na niszczącą grę „to przez ciebie” i odpowiada na to niepokornym buntem, prowadzącym w stronę marginesu społecznego. Często odbiorca agresji alkoholowej i upokorzeń, zły uczeń, uciekający z domu, często przez najbliższych nazywany „niedobrym dzieckiem”. Poszukuje aprobaty i oparcia w grupach rówieśniczych nastawionych antyspolecznie. Osoby i osoby woboc bliskich, odcięty od miękkości uczuć. Wcześniej sięga po alkohol i inne środki psychoaktywne, stając się głównym kandydatem do przedłużenia dynamicznej linii rodzinnego alkoholizmu.

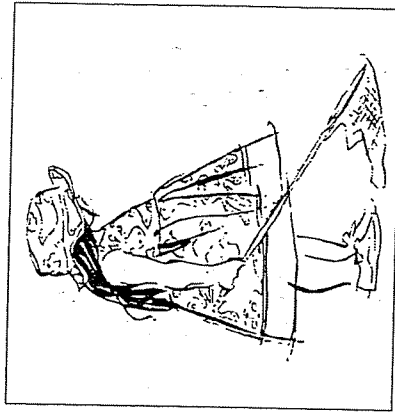
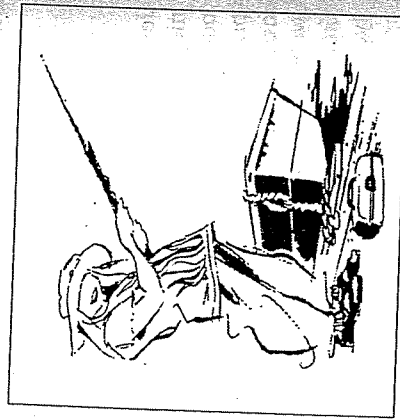
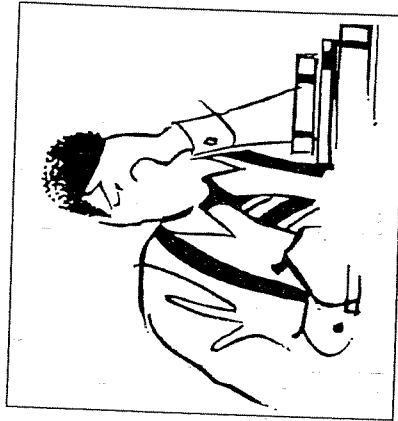
Dziecko maskotka, czyli błazen

Przymilne, urocze, pełne wdzięku, sprawnie rozładowujące napięcia rodzinne przez właściwie wypowiedziany dowcip lub śmieszek. Ukochane dziecko rodziców. „Idź uspokój ojca”, „Zrób coś, żeby mama przestała się denerwować” — to jego częste zadania. Dramat jego polega na tym, że nikt go nie traktuje poważnie, a ono samo zatracą granicę między serio a żartem, między śmiechem a płaczem, między przyjemnością dawania a bólem. Uśmiecha się, gdy jest przerażone, lub dowcipkuje, gdy wszystko w nim cierpnie.

Dziecko zagubione, czyli niewidzialne

To ktoś, kogo właściwie nie ma. Wycofany w swój kącik, w którym go nie widać, w świat fantazji, lektur, marzeń. Nie sprawia kłopotów wychowawczych. Czasem trudno dojść, gdzie właściwie przebywa. Nie potrafi kontaktować się z innymi ludźmi, ma odruch ucieczki od trudnych sytuacji. Często udaje, że czegoś nie ma. W konsekwencji odczuwa potężny ból, który w dalszym rozwoju może wyzwoić chęć znieczulenia się wobec przykrości życia. Najbardziej podstępne sposoby to alkohol, leki i narkotyki.

(strona 3)



Załącznik nr 10. INDYWIDUALNY PROGRAM NA ŻYCIE (strona 1)

„MÓJ INDYWIDUALNY PROGRAM NA ŻYCIE”

1. Moje plany, marzenia, chęci itp.:

2. Jak to osiągnąć?

Co można robić, jak działać, jak funkcjonować?

Czego na pewno nie robić? Czego się wystrzegać? Co może przeszkadzać w realizacji celu?

3. Co z wyżej wypisanych spraw zależy ode mnie, a co od innych osób lub „losu”, czy też przypadku?

zależy ode mnie	nie zależy ode mnie

(strona 2)

4. Jakie mogę mieć korzyści z realizacji „indywidualnego programu na życie”?

5. Co mogę robić, jak postępować, gdzie szukać pomocy, gdy będzie mi trudno i nie będę mógł sam sobie poradzić z trudnymi sytuacjami?

6. Moje osobiste refleksje i uwagi

Miejsce i data

Mój czytelny podpis

Pierwsza próba realizacji programu

Przeprowadziłam dwie próby realizacji programu, które różniły się sposobem dokonywania rekrutacji do grupy, co jest najtrudniejszym elementem opisywanej przeze mnie strategii. Dokonanie rekrutacji w izbie wytrzeźwień zgodne z założeniami okazało się początkowo niemożliwe. Nie mogłam dotrzeć do osób bezpośrednio kontaktujących się z „małolatami”. Poszukując dorosłych sojuszników spotkałam się z dużym oporem. Najczęściej padały argumenty świadczące o tym, że w tej sprawie nie da się zrobić, bo małoletni klienci izby wytrzeźwień są zbyt mocno zbuntowani, źli i zepsuci. Żadne prośby ani groźby na nich nie działają. Wątpiono w skuteczność jakichkolwiek działań socjoterapeutycznych skierowanych do tej grupy młodzieży. Program uznawano za dobry, ale niemożliwy do realizacji.

Ogromną trudnością było zachęcenie dorosłych do podjęcia próby zmian dotychczasowych nastawień i sposobów podejścia do „małolatów”. Pojawiały się różne przyuczyny uniemożliwiające przeprowadzenie szkolenia w zakresie pierwszego kontaktu. Bez przełamania tych trudności nie miałam szans na dokonanie rekrutacji do grupy.

Wobec pojawiających się ciągle nowych trudności zaproponowałam dokonanie rekrutacji młodzieży do zajęć poprzez Komisję do Spraw Przeciwdziałania Alkoholicyzmowi. Uznałam, że warto sprawdzić ten sposób, który — o ile okazałby się skuteczny — byłby prosty i wygodny do realizacji.

Na spotkanie Komisji do Spraw Przeciwdziałania Alkoholicyzmowi, które odbyło się w październiku 1996 roku, wezwano 11 małoletnich klientów izby wytrzeźwień oraz ich rodziców. Byli to mieszkańcy Bielska-Białej, których zatrzymmano do wytrzeźwienia w I półroczu roku 1996. Czas, jaki upłynął od-

pobytu w izbie wytrzeźwień do wezwania, miał istotne znaczenie dla sprawy rekrutacji do grupy.

Na pierwsze posiedzenie przyszło pięciu chłopców z matkami oraz jeden ojciec sam, bez syna. Rozmowie prowadzono osobno z rodzicami, którym przedstawiono założenia programu i zaproponowano wyrażenie zgody na udział ich dziecka w zajęciach. Większość matek sama wychowuje swoje dzieci. Z dużą troską i miłością mówią o synach i o wielkich trudnościach wychowawczych oraz nieskuteczności dotychczas stosowanych metod. Nieco inaczej przyjął propozycję ojciec — osoba wyraźnie apodyktyczna, siłą wymuszająca postępowanie. Trzeba było posłużyć się argumentami z dziedziny prawa, by uzmysłowić temu panu małą skuteczność jego metod wychowawczych. Ostatecznie wszyscy rodzice wyrazili zgodę na to, by ich dzieci wzięły udział w programie.

Osobno przeprowadzałam rozmowę z samymi zainteresowanymi. Główny nacisk położyłam na pozyskanie zaufania. Chłopcy uważali, że ich pobyt w izbie był pomyłką, a oni sami byli ofiarami nadgorliwości policjantów. Niechętnie mówili o faktycznych przyczynach zatrzymania (dewastacja mienia, spanie na trawniku, udział w bójece). W rozmowie starałam się skupić ich uwagę na codziennych kłopotach i niepowodzeniach oraz poszukiwaniu przyczyn, które powodują piętrzenie się tych trudności. Dużym problemem było dla mnie przekonanie ich, że udział w programie nie jest karą. Chłopcy mieli także poczucie. Tym bardziej że minęło wiele miesięcy od ich pobytu w izbie wytrzeźwień. Wezwanie na komisję traktowali jako kolejną karę za to samo przewinienie. Mimo wszystko wyrazili zgodę na udział w zajęciach.

Tym, którzy nie stawili się na wezwanie komisji, policjanci z Policyniej Izby Dziecka dostarczyli do domów zaproszenie do udziału w zajęciach.

Spotkania socjoterapeutyczne prowadziłam wspólnie z koleżanką. Na zmianę realizowaliśmy poszczególne elementy scenariusza. Na pierwsze spotkanie przyszło sześciu chłopców. Początkowo trzech całkowicie negowało nasze propozycje. Na przemian to kpił, to milczeli. Lecz w miarę upływu czasu włączyli się do poszczególnych ćwiczeń. Szczególnie podobała się „burza mózgów”. Bardzo różnie ocenili te zajęcia. Jedni atrakcyjność i korzyści osobiste ocenili na 0 i 1, inni na 3 i 5. W rundzie końcowej tylko dwóch chłopców potwierdził swój udział w następnych zajęciach, pozostali mieli „zobaczyć”.

Na kolejnych zajęciach grupa zmalała; systematycznie przychodzili tylko Radek i Krzysiek (17-latkowie). Pomimo to nie zrezygnowaliśmy z prowadzenia dalszych zajęć. Chłopcy znali się z widzenia. Przypominali sobie sytuacje, w których się spotykali. Wyraźnie służyło to integracji. Chętnie uczestniczyli w proponowanych ćwiczeniach. Wyraźnie można było dostrzec między nimi zdrową rywalizację. Obaj chcieli „zabłysnąć”, ale równocześnie wspierali się, dyskutowali, przekonywali.

Punktem kulminacyjnym było spotkanie z trzeźwym alkoholikiem — Zenkiem. Radek otworzył się. Mówił o swoich problemach w domu, o pijaństwie i apodyktyzmie ojca, o uległości matki, o braku komunikacji z rodzeństwem,

o ciągłych kłótniach, o wyrzucaniu z domu i następnie przesiadywaniu w barze oraz topieniu smutków w alkoholu, o rozbojach i pobiciach dokonanych najczęściej po awanturze w domu i pod wpływem alkoholu. Mówił o uldze, jaką odczuł, opowiadając o tym wszystkim w grupie. Był zadowolony. Na kolejnych zajęciach już w rundzie początkowej Krzysiek powiedział o swojej sytuacji rodzinnej, stwierdzając, że o pewnych sprawach głośno mówi po raz pierwszy w życiu. Było to dla niego bardzo ważne, co kilkakrotnie podkreślił. Obaj chłopcy mówili o dużym zaufaniu, jakie mają zarówno do siebie jak i do prowadzących.

Chętnie uczestniczyli w ćwiczeniach dotyczących różnych wariantów zachowań. Podawali przykłady trudnych sytuacji, a następnie wspólnie poszukiwali różnych rozwiązań. Dotychczas nie brali pod uwagę możliwości innych zachowań niż te, których doświadczali. Zaskoczenie i zadowolenie przeplatało się ze zwątpieniem. Możliwość zajścia jakichkolwiek zmian uzależniali od swoich najbliższych, głównie rodziców. Wątpili jednak w to, że oni mogliby chcieć coś zmienić.

Innym wątkiem, którym zajmowaliśmy się, było picie alkoholu. Chłopcy dużo mówili o tzw. picu towarzyskim. Zapewniali, że potrafią używać alkoholu w sposób kontrolowany, niemniej nie potrafili wyjaśnić, co było przyczyną ich pobytu w izbie wytrzeźwień. Praca szła w kierunku zmiany przykrej emocji związanych z tym wydarzeniem; chodziło o potraktowanie tego faktu jako bolesnego doświadczenia, z którego można wyciągnąć pozytywną naukę na dalsze życie, a tym samym można zmienić emocje przykre na przyjemne. Wzbudziło to ich refleksję. Chętnie mówili o zmianach, które u siebie obserwują, a które są efektem pracy w grupie. Podobano im się doświadczenie nowych rzeczy, np. zabawa andrzejkowa na trzeźwo.

Program nie oferował terapii jako takiej, niemniej uczestnictwo w nim dawało korzyści terapeutyczne. Dostarczało dodatkowych narzędzi do pracy nad sobą i stwarzało okazję do dzielenia się osobistymi problemami.

Ponadto od początku trwania zajęć chłopcy zapraszani byli do odwiedzenia młodzieżowego Klubu „Przyłądek”, działającego przy klubie AA „Wzajemność”, w celu odhależenia (ułatwienia poszukiwania) bezpiecznego miejsca, w którym można dzielić się osobistymi i poufnymi sprawami. Mogą tam liczyć na wsparcie ze strony rówieśników, przeżywanie wzmacniających doświadczeń i uczyć oraz ugruntowywać pozytywne przekonania na temat doświadczenia bliskości i zaufania, bez konieczności sięgania po alkohol.

Nawet dla dwóch uczestników, którzy wynieśli z zajęć wyraźne korzyści, warto było je przeprowadzić.

Druga próba realizacji programu

W związku z małą liczebnością grupy w pierwszej próbie realizacji, postanowiliśmy powtórzyć program. Tym razem rekrutację do grupy poprzedziło sze-

reg działań zmierzających do pozyskania jak największego grona zwolenników programu wśród dorosłych. Odbyły się spotkania z udziałem przedstawicieli Wydziału Pomocy Społecznej Urzędu Miasta, Wydziału Prewencji Komendy Rejonowej Policji, Izby Wyrzeźwien i Policyjnej Izby Dziecka oraz Pełnomocnika Wojewody do spraw Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Nie udało się niestety zainteresować nikogo z sądu dla nieletnich, który mógłby odegrać decydującą rolę w motywowaniu młodych ludzi i ich rodziców do uczestnictwa w zajęciach. Tym bardziej że — jak stwierdzano w dyskusji — nie ma wielu ofert skierowanych do „matolatów” z grupy ryzyka. Często jedynymi narzędziami są groźby, karamne, moralizowanie — metody przebrzmiałe i nieskuteczne. Propozycja realizacji programu została przyjęta jako nowa, odmienna od dotychczas stosowanych form pracy z młodzieżą. Mimo wyrażanej głośno akceptacji, można było jednak wyczuć ton zwątpienia i niedowierzanie.

W efekcie tych działań wyrażono zgodę na przeprowadzenie opisywanego wcześniej szkolenia dorosłych. Warsztaty w zakresie „pierwszego kontaktu z klientem” przeprowadzono w dwóch grupach. Pierwszą tworzyli pracownicy izby wyrzeźwien (6 osób), a drugą wychowawcy z Policyjnej Izby Dziecka i policjanci z Wydziałów Prewencji Komisariatów Dzielnicowych z terenu miasta (16 osób).

W czasie szkolenia omówiono cele i istotę programu „Matolat” oraz rolę, jaką każda z tych osób winna odgrywać w kontakcie z „matolatem” naduzwijącym alkoholi. Główną częścią były ćwiczenia polegające na przeprowadzeniu rozmowy motywującej młodego człowieka do udziału w zajęciach edukacyjno-korekcyjnych programu. Uczestnicy pracowali w parach — jedna z osób odgrywała „matolata”. Przed przystąpieniem do ćwiczeń wyuczowało się wyrażnie zwątpienie w skuteczność takiej rozmowy. Osoby odgrywające chłopca specjalnie starały się utrudnić zadania kolegom. W efekcie wszystkim udało się osiągnąć sukces, często z wielkim zaskoczeniem, ale i zadowoleniem. Był to pierwszy krok zmierzający do przełamania mitu funkcjonującego wśród dużej części dorosłego społeczeństwa o niemożności dokonania jakichkolwiek pozytywnych zmian u młodzieży z grupy ryzyka.

Rozpoczęła się rekrutacja do grupy. W ciągu półtora miesiąca do izby wyrzeźwien trafiło sześciu „matolatów” z terenu Bielska-Białej. Ze wszystkimi przeprowadzono rozmowy opisane w strategii. Cała szóstka podpisała „porozumienie”. Rodzice również zaakceptowali propozycję uczestnictwa ich dzieci w zajęciach, zadeklarowali współpracę z prowadzącymi, co niestety nie znalazło potwierdzenia w rzeczywistości.

Równocześnie podjętam działania w Szkole Przystosobienia Zawodowego w klasie ósmej. Dyrekcja szkoły wielokrotnie zgłaszała chęć wprowadzenia nowych form pracy z młodzieżą. Uczniowie tej szkoły to osoby 16-17-letnie, które nie ukończyły szkoły podstawowej w normalnym trybie. Mają bogaty zasób różnorodnych doświadczeń, jak ucieczki z domu, pobyty w izbie wy-

trzeźwień, wykroczenia. Często pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych. Picie alkoholu, „szpan”, przemoc — to wartości, o których chętnie i głośno mówią.

Odbyło się jedno 45-minutowe spotkanie, podczas którego chłopcy po sprawdzeniu, kim jestem i jakie są moje związki z nauczycielami tej szkoły, mówili o swoich doświadczeniach z alkoholem, wyrażnie się przechechując. Niemniej po pytaniu, czy naprawdę uważają, że picie jest najlepszym sposobem na życie i czy nie chcieliby tego zmienić, wyrażnie dano się wywodzić zmianę nastroju. Mniej było przechechalek, pytano, czy zmiany są w ogóle możliwe i sensowne wobec tego, jak są widziani przez dorosłych i rówieśników. Widoczne było zwięźnięcie oraz ciekawość. Wynik przeprowadzonego anonimowego testu był dla mnie zaskoczeniem. Na 17 osób zainteresowanych programem „Matolat” było 16 chłopców, a chęć uczestnictwa w zajęciach zadeklarowało 15. Ponadto 8 ujawniło się i podało swoje adresy. Ustaliliśmy termin spotkania. Niestety, na zajęcia nikt z tej grupy nie przyszedł.

Na pierwsze spotkanie przyszło tylko 3 chłopców, spośród 6, którzy podpisali „porozumienie” w izbie wyrzeźwien bezpośrednio po zatrzymaniu, w obecności kierownika zmiany i dyrektora izby. Podkreślili powagę tej rozmowy oraz jej jednoznaczność.

Z powodu małej frekwencji przesunięto rozpoczęcie zajęć na inny termin. W międzyczasie przy pomocy pracowników Policyjnej Izby Dziecka ponownie wezwano osoby, które wcześniej podpisały porozumienie, oraz w formie pisemnej zaproszono uczniów SPZ.

W dniu 25.02.1997 r. na zajęcia przyszło cztery osoby — trzech chłopców z poprzedniego spotkania oraz jeden przywieziony „na siłę” przez matkę. Zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu i aktywnie uczestniczyło w nich trzech chłopców. Tym razem prowadziłam je samodzielnie, a koleżanka skupiała uwagę na obserwacji grupy oraz ewentualnych kontaktach z rodzicami.

Początkowo panował nastrój wyczekiwania, chłopcy byli matomówni, dbali o poprawność wypowiedzi. Widać było wyrażne przewodnictwo Bartka, który rozpoczynał każdą rundę. Był bardzo czujny. Małyśmy wrażenie, że Krzysztof i Michał to wykorzystywali. Swoje wypowiedzi często rozpoczynali od zwrotu: „podobnie jak kolega”. Wojtek natomiast był matomówny, wycofany, zbuntowany. Wielokrotnie pytał o konsekwencje, jakie poniesie, gdy nie będzie uczestniczył na zajęciach. Miał trudności w formułowaniu zdań.

Proponowane ćwiczenia wywoływały zainteresowanie, zadowolenie i rozluźnienie. Chłopcy chętnie się podczas mini-wykładów na temat działania alkoholu, o czym bardzo mało wiedzieli. Sprawiali wrażenie, jakby słuchali o czymś abstrakcyjnym, czego do końca nie rozumieją. W związku z tym skracałam te części zajęć do niezbędnego minimum. Chłopcy wyrażnie unikali mówienia o sobie, o kłopotach i radościach. Szczególnie mocno wypierali z pamięci wydarzenia związane z pobylem w izbie wyrzeźwien. Bali się dalszych konsekwencji (toczy się wobec nich sprawa w sądzie o włamanie i de-

wastację cudzego mienia). Bartek mówił o zwiększonym poczuciu winy z powodu niewymierzenia mu kary przez matkę. Bał się jej płaczu. Krzysztof również miał poczucie winy. Mówił o sobie, że jest „złym synem”. Był przygnębiony z powodu znikomej reakcji rodziców na jego pobyt w izbie wytrzeźwień. Michał mówił o pogorszeniu się atmosfery rodzinnej. Wyraźnie było widać niechęć do kontynuowania tego tematu. Bartek i Krzysztof mieli pretensje do rodziców, że ci nie wymierzili im należytej kary. Ich wypowiedzi brzmiały tak, jakby chcieli zaznaczyć, że brak kary to dowód małego zainteresowania nimi rodziców. W tym miejscu zaznaczył się wyraźny spadek przywództwa roli Bartka.

Spotkanie z trzeźwym alkoholem odbyło się atmosferze pełnej skupienia i refleksji. Krzysztof zastanawiał się, co mogłoby się stać, gdyby dalej pił, był pełen niepokoju, zadumy i powagi. Michał był przygnębiony. Od czasu pobytu w izbie ma gorsze samopoczucie, częściej niż poprzednio jest smutny, niechętnie wraca do tego wydarzenia. Bartek z trudem wypowiadał się na temat swoich odczuć. Sądzę, że miało to istotny związek ze zmianą ról w grupie. Być może obawiając się spadku swojej dominacji, sam chciał oddać pałeczkę lidera jednemu z kolegów. Michał wspominał swój udział w spotkaniu w związku z realizacją programu profilaktycznego „NOE”^{*}, które odbyło się w jego szkole. Wiadomości tam zdobyte ułatwiały mu wykonywanie kolejnych zadań.

W ćwiczeniach poświęconych współzależnieniu zarówno Krzysztof jak i Michał pracę wykonywali w skupieniu, z dużym zrozumieniem treści, bez wyraźnych oznak trudności. Bartek natomiast był wyraźnie niezadowolony, za niepokojony, niecierpliwy, nie chciał wykonać ćwiczenia do końca. W podsumowaniu mówili o rolach w rodzinie przyjmowanych przez nich samych. Michał przedtem był maskotką, a od momentu zatrzymania postrzegą siebie jako wyrzutka — koźła ofiarnego. Bartek początkowo twierdził, że nie przyjmując nigdy żadnej strategii obronnej, ale po chwili dostrzegł w sobie dziecko niewidzialne. Mówił o swoim zamknięciu i poczuciu izolacji. Wykonywał przy tym wiele nerwowych ruchów, których nie dostrzegał, a na zwróconą uwagę na ten fakt, gwałtownie zaprotestował.

Kolejne zajęcia przebiegały w coraz sympatyczniejszej atmosferze. Chłopcy chętnie na nie przychodzili. W tej części programu panował nastrój weso-

* Program profilaktyczny „NOE” oparty jest na scenariuszu dr Krzysztofa A. Wojciszka, specjalisty do spraw profilaktyki w Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Przeznaczony jest dla młodzieży starszych klas szkół podstawowych i uczniów szkół średnich, a więc dla osób rozpoczynających doświadczenia z alkoholem, a także dla ich rodziców i nauczycieli. Ma formę spotkania zespołu realizatorów z dużą grupą młodzieży. Uczestnicy biorą w nim aktywny udział poprzez odgrywanie scenek, psychodram itp. Udział w spotkaniu pozwala na bardzo osobiste przeżywanie go. Zbudowany jest z trzech części: PRAWDA (ukazanie prawdy o alkoholu i skutkach, które wywołuje jego używanie), MIŁOŚĆ (wpływ alkoholu na stosunki panujące w rodzinie), WOLNOŚĆ (umiejętność dokonywania określonych wyborów życiowych, szczególnie w aspekcie „picie” — nie pić?, „épać?” — jak odmawiać?).

łości i zaangażowania. Bartek próbował ponownie przejąć dominację w grupie. Michał był opanowany, spokojny, z dużą umiejętnością utrzymywania kontaktu wzrokowego. Krzysztof zachowywał się rozważnie, dobrze posługiwał się językiem uczuć. Ćwiczenia przebiegały sprawnie, ze zrozumieniem i wzajemną akceptacją. Mini-wykłady tym razem budziły zainteresowanie. Proponowałam chłopcom, aby zadanie z ostatnich zajęć, czyli stworzenie „Indywidualnego programu na życie” wykonali w domu. Chłopcy nie przyjęli tej propozycji, pomimo że na pierwszym spotkaniu zabiegali o skrócenie liczby i czasu trwania zajęć.

Gdy pracowali nad „Indywidualnym programem na życie”, widoczny był różny stopień trudności, przed jakimi stanęli. Bartek był zniecierpliwiony, mówił o złym samopoczuciu, uciekał wzrokiem od rozmówcy, wykonywał wiele szybkich, nie skoordynowanych ruchów rękami. Jego program skoncentrowany był wokół alkoholu, „niebezpiecznego” towarzystwa i unikania trudnych i kłopotliwych sytuacji. Wydaje się, że Bartek jest zwolennikiem unikania zetknięć z trudnymi sytuacjami, nie przyjmuje do wiadomości, że wówczas problemy najczęściej się nawarstwiają. Program zakończył deklaracją, że zaimponuje nam w wypiciu alkoholu, głęboko się zastanowi. Programy Michała i Krzysztofa były pełniejsze, dotyczyły szerszych sfer życia, określały więcej możliwości rozwiązań trudnych sytuacji.

Na zakończenie chłopcy stwierdzili, że udział w programie na pewno w przyszłości pozytywnie zaowocuje w ich życiu. Krzysztof dodał, że z jednej strony cieszy się, że zajęcia się skończyły, z drugiej zaś uważa, że będzie mu brakowało grupy i spotkań.

Podobnie jak w przypadku pierwszej realizacji, zachęcałyśmy chłopców do udziału w zajęciach organizowanych przez klub młodzieżowy „Przyłądek”. Pomagał nam w tym Radek, który po zakończeniu zajęć programu „Matolat” został stałym członkiem klubu i jego zagorzałym zwolennikiem.

Podsumowanie

Reasumując mogę stwierdzić, że zaproponowany przeze mnie program jest konkretną, trafną i ciekawą ofertą skierowaną do młodzieży, szczególnie z grupy ryzyka związanego z nadużywaniem alkoholu. Potwierdza to fakt, że te osoby, które rozpoczęły zajęcia, ukończyły je, pomimo że jako prowadząca nie miałam żadnego narzędzia represji.

Chcę podkreślić, że działaniami agityacyjnymi (opisałam je wcześniej) objęto łącznie 34 młodych ludzi nadużywających alkoholu, którzy jednoznacznie doświadczyli przykrych skutków wypitego przez siebie alkoholu. Zgodę na udział w zajęciach wyraziło 12 osób (po 6 w każdej próbie realizacji programu) i anonimowo 15 uczniów Szkoły Przynosiobienia Zawodowego. Na pierwsze zajęcia (w obu edycjach realizacji programu) przyszło 10 osób,

z czego 5 odbyło cały cykl zajęć (tj. 7. spotkań). Stanowi to 50% tych, którzy przyszli na zajęcia przynajmniej jeden raz, oraz ok. 15% objętych działaniami motywacyjnymi.

Gdy obserwuje się zmiany zachodzące u uczestników, można domniemywać, że program jest skuteczny, a udział w nim, nawet w małej grupie, ma charakter korekcyjny. Obie edycje realizacji programu dowodzą, że jego konstrukcja, stosowane metody i techniki animują zachodzenie procesów grupowych. Opis realizacji pokazuje, że członkowie grupy pozostawali ze sobą w interakcji, mieli wspólny cel (łączy ich przecież podobne doświadczenie poprzedzające przystąpienie do grupy — pobyt w izbie wytrzeźwień). Zawarli również kontrakt określający normy obowiązujące w grupie. W drugiej edycji realizacji programu, wyraźniej niż w pierwszej, widoczna była struktura grupy, a niektórzy jej członkowie często przyjmowali (bardzo widoczne) różne role, np. Bartek był liderem, strażnikiem norm, aktywistą, a momentami dewiantem. Obserwując to, co działo się w grupie, można wyodrębnić poszczególne fazy procesu grupowego. Faza orientacji i zależności trwała krótko (chłopcy znali się już wcześniej) i mieszała się z fazą buntu i oporu. Najbardziej czytelną była faza spójności i współpracy, co potwierdziła wyraźnie zwiększająca się otwartość uczestników, prowadzący również często odwoływali się do swoich osobistych doświadczeń, co wyraźnie polepszało integrację grupy. Można było dostrzec odslanianie wewnętrznych zmagañ, mówienie o nie rozwiązanych problemach, celach i aspiracjach, obawach i oczekiwaniach, nadziejach, cierpieniach i radościach, o swojej sile i słabości, o istocie życiowych doświadczeń. W końcowej fazie uczestnicy mieli możliwość nadania jaśniejszego sensu doświadczeniu, przez które przeszli, utrwaleniu korzyści, jakie uzyskali, oraz zdecydowaniu, które z nowo nabytych umiejętności i zachowań chcą przenieść do codziennego życia.

Czy warto tworzyć takie grupy?

Niech za odpowiedź posłużą słowa przypowieści Anthony'ego de Mello SJ, zacytowanej *Cały poprawczak dla jednego chłopca* (de Mello 1992, s. 40): „Stanęła sprawa otwarcia poprawczaka dla chłopców i poproszono o poradę znanego pedagoga. Zapełował on gorąco o humanitarne metody wychowania w poprawczaku, nalegając na nauczycieli, żeby nie szczydzili pieniędzy na pozyskanie dobrotliwych i kompetentnych wychowawców. Zakończył mówiąc: »Jeśli tylko jeden chłopiec zostanie uratowany od moralnej deprawacji, wszystkie koszty i praca włożona w instytucję taką jak ta będą uzasadnione«.

Później członek zarządu powiedział do niego: »Czy troszkę pan z tym nie przesadził? Czy cały ten koszt i praca byłaby uzasadnione, gdybyśmy mogli uratować tylko jednego chłopca?«.

»Gdyby to był mój chłopiec, tak!« padła odpowiedź.”

Program mocno dotyka zebranych przez Hawkinsa (zob. Stępień, Wojciechszek 1995, s. 33) w toku badań empirycznych czynników ryzyka, czyli tych,

które powodują zmniejszenie ryzyka alkoholowego. Są to czynniki ściśle związane z odpornością młodych ludzi na zachęty do kontaktu z alkoholem czy też narkotykami. Oto one:

- silna więź z rodzicami;
 - zainteresowanie nauką szkolną, rozwojem;
 - regularność praktyk religijnych;
 - skłonność do respektowania norm i wartości społecznych.
- Wydaje się, że w bardzo wielu grupach społecznych siła wszystkich tych czterech czynników wyraźnie osłabła.

Wszystkie osoby, którym zaproponowano udział w programie, miały zachowaną więź z rodzicami. Większość z nich żyła w rodzinach dysfunkcyjnych: alkoholowych, przemocowych, rozbitych. Tylko dwie osoby nie miały większych kłopotów z nauką szkolną, a tym samym w mniejszym stopniu niż u innych zachwiany był drugi czynnik chroniący. Na temat praktyk religijnych nie potrafię się jednoznacznie wypowiedzieć, gdyż nie było to przedmiotem programu. W stosunku do wszystkich natomiast zadziałał czwarty czynnik chroniący, tzn. normy i prawo.

W percepcji młodego człowieka ten ostatni czynnik bywa postrzegany jako element represji. Tym bardziej że młodzi często obserwują selektywne stosowanie prawa przez dorosłych w stosunku do dorosłych. Mogło to spowodować pojawienie się poglądu, że prawo i normy społeczne dotyczą głupich i są elementem przynusu, a nie czynnikiem chroniącym. Tym razem paradoksalnie zeknęli się z tym, że prawo jednak obowiązuje. Jeśli jesteś pijany, rozrabiasz — ponosisz konsekwencje. Program pokazał im drugą stronę, czyli że prawo w stosunku do nieletnich działa nie po to, aby ich karać, ale żeby ich chronić.

Ponadto program pozwolił im zastanowić się nad problemem więzi z rodzicami: jaka ona jest, czym spowodowane jest jej osłabienie.

Wyrażonym pozytywnym efektem tych oddziaływań było wzmocnienie zainteresowania nauką szkolną, a także wzmocnienie wiary we własne siły i możliwość zaistnienia zmian.

Najbliższym elementem strategii jest rekrutacja do grupy. Wiąże się to z niekonsekwencją postępowania dorosłych w zakresie stosowania prawa. Wobec „matolatów” oraz ich rodziców, którzy zobowiązali się do uczestnicwa w programie i z tego się nie wywiązali, nie zostały wyciągnięte żadne konsekwencje. Zabrakło konkretnego narzędzia przynusu, w które należałoby wyposażyć osoby (spoza kręgów rodzinnych), mające bezpośredni kontakt z matolatami nadużywającymi alkoholu. Myślę tu o pracownikach izby wytrzeźwień, policjantach, nauczycielach, pedagogach. Nieodrowne jest zainteresowanie i włączenie do strategii sądownictwa nieletnich.

Warto zadbać, aby komunikaty dotyczące norm i praw, które docierają do młodego człowieka ze strony dorosłych, były spójne oraz miały realny wymiar. Dlatego konieczne jest, aby zawarty kontrakt był realizowany do końca i respektowany przez tych, którzy go podpisali. Jeśli kontrakt podpisało np.

10 osób, a w zajęciach uczestniczyło 4, to musi zająć wyraźna różnica między tym, co spotkało tę czwórkę, a pozostałymi. Powinna tu być uruchomiona represyjna strona prawna.

Inną porażką było przyjęcie błędnego założenia, dotyczącego relacji i zaangażowania rodziców. Przyjęłam, że jest ono takie samo jak w normalnych rodzinach, podobne np. do mojego. Założyłam, że ci rodzice będą zmotywowani i zainteresowani programem, a tym samym wzmocnią jego oddziaływanie. Okazało się, że tak nie jest. Dlatego nasuwa się wniosek, aby wprowadzić do strategii obowiązkowe zajęcia z rodzicami (np. dwa lub trzy spotkania 1,5-godzienne), w trakcie których pokazano by istotę, ważność i działanie pierwszego czynnika chroniącego. Umożliwiłoby to przyjęcie się relacjom zachodzącym w rodzinie i mającym bezpośredni wpływ na zachowanie młodego człowieka.

Biorąc pod uwagę różnorodność działań zapobiegawczych, prewencyjnych, agenda ONZ United Nations Interregional Crime and Justice Research Institute w wydanej przez Biuro do Spraw Narkomanii publikacji (*Kompendium wiedzy o profilaktyce* 1996) podaje tradycyjną klasyfikację oddziaływań zapobiegawczych:

„1) profilaktyka I stopnia — ma na celu zapobieganie wzrostowi i rozprzestrzenianiu się zjawiska wśród szeroko pojętej społeczności;
2) profilaktyka II stopnia — ma na celu zapobieganie rozprzestrzenianiu się i wzrostowi zjawiska w zagrożonej społeczności;
3) profilaktyka III stopnia — ma na celu zapobieganie zjawisku rezydencyjnego i nawrotom.”

Program „Małolat” jest elementem profilaktyki III stopnia, obejmującym: — informowanie i szkolenie konkretnych osób (spoleczne i rodzinne otoczenie nieletniego), — bezpośrednio oddziaływanie edukacyjne i socjoterapeutyczne na wybraną grupę młodzieży, — tworzenie doraźnych struktur grup socjoterapeutycznych, potrzebnych do realizacji określonych celów.

W sposobach realizacji program skupiał się na pojawiających się aktualnie destrukcyjnych zachowaniach czy destrukcyjnych wydarzeniach związanych z kontaktem z alkoholem. Doraźne szkody związane z użyciem alkoholu są bowiem wyraźniejsze i łatwiej dostrzegalne niż dalsza perspektywa, np. uzależnienia się od alkoholu. Pokazanie szkód m.in. edukacyjnych, prawnych, emocjonalnych aktualnie ponoszonych jest bardziej skuteczne w rozpoczynającym się procesie konstruktywnych zmian.

Zasłyszane zdania „Zwycięzca jest ten, kto się podnosi, zanim upadnie” oraz „Kto jedno życie ratuje — cały świat ratuje” są dla mnie potwierdzeniem słuszności drogi, jaką obrałam tworząc ten program.

IV. SOCJOTERAPIA W CAŁODOBOWYCH PLACÓWKACH WYCHOWAWCZO-RESOCJALIZACYJNYCH

Elżbieta Potempska

„NASZA GRUPA” — PROGRAM TERAPEUTYCZNY

Pomysł stworzenia i realizacji programu adresowanego do dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych powstał dzięki wieloletnim doświadczeniom autorki programu w pracy zarówno indywidualnej, jak i grupowej z takimi dziećmi. Poza oczywistymi, omówionymi szeroko w literaturze przedmiotu, różnicami w funkcjonowaniu psychicznym (depresyjna potrzeba, istnienie urazów psychicznych, zaburzeń emocjonalnych, zaburzeń zachowania) oraz fizycznym (zaniedbania zdrowotne i rozwojowe), dzieci te odróżnia zupełnie inny kontekst ich rozwoju społecznego — przed przybyciem do placówki i podczas pobytu w niej. Środowisko społeczne (najczęściej rodziny patologiczne) przed przybyciem dziecka do placówki nie zaspokajało na ogół jego podstawowych potrzeb psychicznych, stanowiło źródło negatywnych przeżyć emocjonalnych i nieprawidłowych wzorców zachowania.

Podczas pobytu dziecka w placówce podstawowym jego środowiskiem społecznym staje się grupa wychowawcza, w której przebywa niemal bez przerwy i która staje się dla wielu jej członków substytutem środowiska rodzinnego. „Grupa wychowawcza powinna w jakimś zakresie zastępować środowisko rodzinne. Z nią i w niej każde dziecko spędza najwięcej czasu, do niej przychodzi ze szkoły... w niej powinno czuć się dobrze, bezpiecznie” (Filipeczuk 1988, s. 191). Dlatego też od sposobu funkcjonowania grupy (więzi emocjonalnych, które w niej istnieją, ról, zadań przyjmowanych przez członków grupy, sposobów komunikowania się, umiejętności wyrażania emocji i sposobów rozładowywania napięć i konfliktów) zależy w dużej mierze dalszy rozwój emocjonalny i społeczny każdego z jej członków. Wyrównanie deficytów rozwojowych i zdrowotnych nie jest celem pracy grupowej o charakterze terapeutycznym.

Zaspokojenie szeroko pojętych potrzeb psychicznych oraz korekcja urazów wymagają kompleksowych i wieloletnich oddziaływań ze strony personelu

placówki (i nie tylko) i choć zajęcia grupowe przyczyniają się do wyrównania braków w tym zakresie, są one tylko jednym i to nie najważniejszym czynnikiem zmiany. Natomiast problem zachowania się dzieci w ramach grupy wychowawczej, która stanowi ich podstawowe środowisko społeczne, wzajemne poznanie się, akceptacja, tolerancja, umiejętności komunikacyjne oraz medycynie wydają się z jednej strony ogromnie istotne dla codziennego funkcjonowania członków grupy, zaś z drugiej — możliwe do przyswojenia i utrwalenia właśnie za pomocą różnego rodzaju zajęć grupowych o charakterze socjoterapeutycznym lub psychoedukacyjnym.

W pracy tej nie czyniłam rozróżnienia między placówkami opiekuńczo-wychowawczymi i resocjalizacyjnymi, ponieważ problemy dzieci związane z funkcjonowaniem w grupie równieśniczej są dla obu instytucji wspólne.

Specyfika funkcjonowania dzieci i młodzieży w placówkach opieki całodobowej

Zdecydowana większość placówek wychowawczo-opiekuńczych oraz resocjalizacyjnych zalicza się do kategorii instytucji o charakterze totalnym (por. Sawicka, Potempaska 1994). Totalny ich charakter wyraża się w:

- jedności miejsca i zdarzeń, tzn. że niemal wszystkie czynności życia codziennego odbywają się na jednym terenie i w podobnym czasie, bez możliwości indywidualnego pokierowania nimi,
- dyktotomicznym podziale na personel pedagogiczny i wychowanków, co oznacza, iż istnieje ścisłe rozgraniczenie w zakresie praw i obowiązków oraz norm istniejących w obu grupach i niemożliwe jest ich wzajemne przenikanie się, a co jest możliwe, nawet požądane, w prawidłowo funkcjonującej rodzinie.

Dalsze cechy instytucji totalnej to: konieczność ciągłego obcowania z tym samym kręgiem ludzi (zarówno w ramach struktur poziomych, jak i pionowych). W ramach każdej z tych struktur, a szczególnie pomiędzy nimi, istnieją sztywne rytuały sposobów porozumiewania się oraz wzorce zachowań. Wreszcie istnieje związana z tym, co wyżej powiedziano, ścisła hierarchizacja ról zawodowych, powiązanych ze sobą głównie za pomocą więzi służbowych (por. Goffman 1975).

Negatywnymi konsekwencjami wyżej opisanych cech instytucji totalnej są m.in.:

- pojawiające się i nie znajdujące ujścia w codziennym życiu instytucji napięcia emocjonalne, zarówno w ramach wyżej wymienionych struktur poziomych jak i pomiędzy nimi,
- zablokowanie procesu komunikacji i nieprawidłowy obieg informacji w instytucji,

— tworzenie się struktur nieformalnych (kilkiliczkowe grupy „wzajemnej adoracji”, grupy podkulturowe), w ramach których możliwe jest zarówno odciążenie nie napięć jak i otwarta komunikacja, i które często podejmują realizację innych celów niż formalne cele instytucji. Struktury te powstają zarówno w obrębie grup stojących w hierarchii „wyżej” (dyrekcja, personel pedagogiczny) jak i „niżej” (wychowankowie, personel obsługowy).

Powstawanie struktur nieformalnych i, związany z nimi nierozciążenie, niepełny i nieprawidłowy obieg informacji prowadzą na ogół do zakłóceń w pracy całej instytucji, co odbija się negatywnie na wszystkich jej członkach, a najbardziej na tych, którzy stoją w hierarchii najniższej, tzn. wychowankach. Powszechne jest ponadto zjawisko przenoszenia negatywnych wzorów kontaktów pomiędzy personelem pedagogicznym na kontakty między wychowankami, co dodatkowo utrudnia ich sytuację społeczną w placówce. Placówka opieki całodobowej w oczach wychowanka jest miejscem, gdzie z jednej strony może on uzyskać opiekę w wymiarze i fizycznym, i psychicznym, uzupełnić lub zdobyć wykształcenie, doświadczyć kompensacji i korekcji swoich urazań i zaburzeń emocjonalnych, ale z drugiej strony narazony jest na oddziaływanie wyżej opisanego czynników, które mogą dodatkowo „uszkodzić” jego osobowość i zahamować jej rozwój. Wydaje się, że problemy „drugiego życia” wśród wychowanków zakładów wychowawczych i poprawczych, a także istniejące niemal w każdej placówce nieformalne powiązania, rozgrywki i konflikty między- i wewnątrzgrupowe to efekty wyżej wymienionych zjawisk, powstających w instytucjach totalnych.

Nie jest tematem niniejszej pracy analizowanie sposobów redukcji tych zjawisk, z których m.in. dość skutecznym sposobem wydają się np. treningi interpersonalne i grupy psychoedukacyjne dla personelu placówki, praca metodą społeczno-terapeutyczną w ramach grup wychowawczych (por. Potempaska 1992), czy też szeroko rozpowszechniona w placówkach Europy zachodniej praca metodami zespołowymi: w teamach, tandemach czy podgrupach zadaniowych — dzięki czemu instytucje te tracą swój totalny charakter.

Realizacja w powyższych instytucjach programów o charakterze socjoterapeutycznym czy psychoedukacyjnym może również przyczynić się do większego otwarcia w ramach oddziałonych od siebie hierarchicznie struktur oraz pomiędzy nimi, co może dać podobny efekt, pod warunkiem, że są one prowadzone w adekwatnych do ich realizacji warunkach (por. Potempaska 1993, s. 117).

Warunki życia wychowanków placówek opieki całodobowej — realizacja potrzeb

Dzieci trafiające do placówek opieki całodobowej to najczęściej dzieci z nie zaspokojonymi, nieraz od początku ich życia, potrzebami tak biologicz-

ny (rzadziej) jak i psychicznymi (prawie zawsze). Zadaniem placówek: jest dążenie do zaspokajania tych potrzeb na bieżąco oraz kompensacja zaniechań w tej dziedzinie. Szczególnie zadanie dotyczące zaspokojenia najważniejszych potrzeb psychicznych jest w tych warunkach nietatwe do spełnienia, ze względu na znaczne nieraz deficyty rozwojowe i emocjonalne „klientów” placówek oraz warunki życia tam panujące — organizacyjne, emocjonalne oraz społeczne.

Warunki zaspokojenia potrzeb biologicznych są dla wielu dzieci z zaniechanych środowisk lepsze tu niż w ich domu rodzinnym. Jednocześnie jednak znane jest zjawisko ogromnej tęsknoty tych dzieci za domem oraz idealizowania swojej więzi emocjonalnej z rodziną, gdyż to jej brak, a nie warunki egzystencji biologicznej, jest źródłem największego cierpienia.

Truizmem byłoby tutaj powtarzanie oczywistych prawd o roli czynników emocjonalnych i zaspokajaniu podstawowych potrzeb psychicznych dla rozwoju dziecka (w tym również dla jego rozwoju fizycznego). Wiadomo również, że instytucja nawet najlepiej prowadzona nie zaspokoi tych potrzeb całkowicie, niemniej jednak może ona tak ukierunkować pracę wychowawczą, by maksymalnie wykorzystać możliwości, którymi dysponuje, i w personelu pedagogicznym, i w środowisku rówieśniczym.

Analizując warunki życia w zdecydowanej większości placówek można stwierdzić, że ograniczenia regulaminowe, np. ustalony, ściśle przestrzegany i jednostajny rytm dnia, przebywanie prawie bez przerwy w jednym i tym samym środowisku fizycznym i społecznym, brak możliwości izolacji i indywidualizacji swoich zajęć, często autokratyczny i dyscyplinujący styl pracy oraz wyżej omówione nieprawidłowości związane z funkcjonowaniem instytucji totalnych — nie sprzyjają zaspokojeniu takich potrzeb jak potrzeba aktywności, samodzielności, samorealizacji, a także potrzeba bezpieczeństwa psychicznego, akceptacji, szacunku i więzi emocjonalnej. Charakterystycznym powrotem do zaspokojenia potrzeb psychicznych wychowanków, można powiedzieć ogólnie, że najlepiej jest zaspokojenie potrzeb i kompensacji mają tu dzieci w zakresie realizacji potrzeby poznawczej, kontaktu z rówieśnikami i aktywności, choć też nie jest to regułą. W dalszej kolejności: potrzeby samodzielności, co zależy w dużej mierze od stylu pracy placówki oraz akceptacji i uznania — a to jest z kolei silnie związane ze stylem pracy personelu pedagogicznego.

Konieczność zaspokojenia wymienionych potrzeb (akceptacji i uznania w grupie) była jednym z czynników inspirowanych powstanie tego programu, gdyż ważnym ich źródłem może być także właściwie prowadzona i ukierunkowana grupa wychowawcza. Dzieci mają tu najmniejsze szanse realizowania najważniejszych potrzeb psychicznych, tzn. potrzeby przynależności i więzi uczuciowej (miłości), gdyż w tych warunkach zaspokoić ich się nie da, chyba że zaistnieją między członkami instytucji bardzo specyficzne i osobiste

relacje. Zdarzają się sytuacje np. adopcji wychowanka przez wychowawcę, utworzenia rodziny zastępczej lub trwałych przyjaźni pomiędzy wychowanymi. Omawiając pokrótce warunki zaspokajania tych potrzeb, należy stwierdzić, iż placówki dysponują dość dużymi możliwościami zaspokajania u swoich podopiecznych potrzeb poznawczych, choć paradoksalnie — nie są one z kolei u młodych ludzi zbyt rozwinięte. Są dość duże możliwości stymulacji w tym zakresie, tym bardziej że edukacja, szczególnie ta formalna (kończenie klas i szkół), jest jednym z pilniej przestrzeganych celów pracy. Większość placówek dysponuje pomocami dydaktyczno-rozwojowymi, jak gry, zabawki, książki, telewizory, magnetowidy itp. — jednakże nawyki wychowanków, ich trudności rozwojowe oraz brak zwyczajów i możliwości indywidualizacji procesu nauczania i sposobu poznawania świata przez dziecko ograniczają efektywność zaspokajania tej potrzeby. U wielu wychowanków słabiej rozwiniętej potrzebie poznawczej towarzyszy często nasilona potrzeba aktywności (można realizować je równocześnie). Trudności i niedostatki w tym zakresie wynikają — podobnie jak w przypadku potrzeby poznawczej — z własności dzieci i specyficznych cech placówek jako instytucji wychowania zbiorowego.

Kontakty z grupą rówieśniczą: dzieci „placówkowe” mogą uskarżać się raczej na nadmiar lub na nieprawidłowy przebieg tych kontaktów niż na ich brak. Stałe przebywanie w towarzystwie kolegów, niemożność odizolowania się wywołuje często, szczególnie u dzieci młodszych, przeciżenie układu nerwowego, co objawiać się może nadmierną pobudliwością, płaczliwością lub agresją, a zjawisko rotacyjności w grupach wychowawczych może wywołać lub pogłębiać „znieczulicę” emocjonalną. Dziecko nie przywiązuje się emocjonalnie do nikogo z kolegów w obawie, że on też niedługo odejdzie. Problem dotyczy również relacji z dorosłymi pracownikami placówek. „To, że może ono w każdej chwili odejść (jeśli samo nie odchodzi, obserwuje odejście kolegi, koleżanki, sąsiada w sypialni), powoduje brak stabilizacji, jest źródłem poczucia tymczasowości” (Potempska 1992, s. 117).

Realizacja potrzeby samodzielności zależy w znacznej mierze od stylu pracy wychowawczej z grupą oraz stylu pracy całej instytucji. Dzieci często narażone są na wspomnianą „koszarowość” i zbyt wielkie usystematyzowanie życia w placówce. Ich samodzielność bywa ograniczana przez różnego rodzaju przepisy i regulaminy: nie mogą organizować sobie rozkładu dnia, uczestniczyć w czynnościach typu domowego, których nigdy nie wykonywały (gotowanie, zakupy etc.) czy podejmować decyzji o organizacji życia grupy lub całej instytucji (chyba że praca z grupą zawiera elementy metody samorządu czy społeczności).

Najwięcej możliwości w sferze oddziaływania na wychowanków daje personalowi pedagogicznemu akceptacja i życzliwość okazywane swoim podopiecznym, bez względu na historię ich życia, przejawiany poziom demoraliza-

cji oraz trudne zachowania. Umiejętność okazywania tych uczuć wychowancom stwarza jednocześnie możliwość zaspokojenia im ważnych potrzeb psychicznych.

Jak wiadomo, im trudniejszy wychowanek, tym mniejsze ma szanse na zaspokojenie tych potrzeb, mimo iż — paradoksalnie — często jedynie tą drogą można ograniczyć niepożądane zachowania. Ponadto, jeśli nawet wchodzimy w zakres wymagań, oficjalnie stawianych wychowawcy, umiejętności okazywania podopiecznym akceptacji i żywości — nie ma możliwości realizacji czy tym bardziej oceniania placówki ze względu na sposób realizacji tych wymagań. Zaspokojenie potrzeby akceptacji zależy więc w głównej mierze od psychologicznych właściwości osób bezpośrednio pracujących z dziećmi, nie zaś od programu realizowanego przez placówkę.

Te same prawidłowości dotyczą zaspokajania kolejnych ważnych potrzeb psychicznych: uznania i szacunku, w znacznej mierze decydujących o poziomie poczucia własnej wartości, które stanowi niezwykle ważny składnik obranu siebie; reguluje m.in. zachowanie człowieka i wpływa na osiągane sukcesy lub niepowodzenia życiowe (Reykowski 1975, s. 790–806.). Trzeba również pamiętać, że w zakresie potrzeby akceptacji i uznania dzieci „placówkowe” odczuwają deficyty od wczesnego dzieciństwa. Wielu z nich zdążyło już wytworzyć u siebie cały szereg mechanizmów obronnych przeciwko kolejnym rozczarowaniom, co wymaga od personelu pedagogicznego dodatkowej wiedzy i umiejętności terapeutycznych. Wreszcie, jak już wspomniano, uzupełnienie deficytów w zakresie tych potrzeb zależy także od rodzaju kontaktów z rówieśnikami, w związku z czym charakter i jakość tych kontaktów powinny zostać objęte szczególną uwagą.

Placówki opieki całodobowej nie mogą zaspokoić najważniejszych potrzeb psychicznych dziecka: potrzeby przynależności i bliskiego kontaktu emocjonalnego (miłości) oraz ściśle z nimi związanej — potrzeby bezpieczeństwa emocjonalnego. Jak mówią doświadczeni pedagodzy, po wyzerczeniu wszelkich dostępnych im w danym momencie środków wychowawczych: „jego (ją) — trzeba by po prostu zaadaptować”. Dają w ten sposób wyraz, słusznemu skądinąd, przekonaniu, że trudności wychowawcze są na ogół ściśle skorelowane z poziomem niezaspokojenia podstawowych potrzeb emocjonalnych i żeby mogły one zostać w pełni zaspokojone, trzeba by obdarzyć trudnego wychowanka serdeczną miłością i więzią typu rodzinnego. Oczywiście pracownicy placówek mogą i powinni dążyć do stwarzania możliwie najbliższych i najbardziej serdecznych więzi między sobą a wychowanekami, jednakże prawie nigdy relacje te nie zastąpią więzi uczuciowych w kochającej się rodzinie. Ale wiadomo również, że wielu wychowanków ma większą szansę zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa w dobrze prowadzonej grupie wychowawczej niż w patologicznym, niestabilnym, często odznaczającym emocjonalnie domu rodzinnym i że doświadczenia wyniesione z pracy tej grupy mogą procentować przez całe późniejsze życie dziecka.

Ogólna charakterystyka funkcjonowania psychospołecznego dzieci z placówek opieki całodobowej w porównaniu z populacją „szkolną”

Ogólna charakterystyka dzieci z placówek opieki całodobowej, ze zwróceniem uwagi na cechy odróżniające je od dzieci stanowiących przeciętną populację „szkolną”, ma podstawowe znaczenie dla konstruowania i prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych. Treść i metodyka prowadzenia tych zajęć muszą zdecydowanie różnić się od zajęć tego typu prowadzonych z klasą szkolną.

Dzieci z placówek są, jak wiadomo, przeciętnie gorzej rozwinięte w stosunku do wieku życia pod względem fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym niż dzieci „szkolne”. Wpływają na to czynniki dziedziczne i emocjonalne (nieдостатeczna opieka ze strony rodziny, niedoinwestowanie emocjonalne i intelektualne). Rodziny, z których pochodzą wychowanekowie, są to najczęściej rodziny patologiczne (alkoholizm, narkomania, choroby psychiczne) lub całkowicie niewydolne wychowawczo. Wzorce środowiskowe nabyte drogą modelowania i treningu społecznego, nawyki i przyzwyczajenia przyswojone w patologicznym środowisku — to cechy, od których często bardzo trudno się dzieciom oderwać, tym bardziej że wychowanekowie placówek utrzymują, przynajmniej okazjonalnie, kontakty z domami rodzinnymi oraz przebywają stale w towarzystwie rówieśników o bardzo podobnych wzorcach zachowania, które w grupie koleżeńskej automatycznie się utrwalają. Ponadto dzieci trafiające do placówek przejawiają różnego rodzaju zaburzenia emocjonalne oraz zaburzenia zachowania; są to najczęściej: nadpobudliwość psychoruchowa i objawy nerwicowe — lęki, trudności z zasypianiem, moczenie się, tiki (Kozłowska 1984).

Zaburzenia zachowania objawiają się przede wszystkim agresją słowną i fizyczną, negatywizmem, częstymi kłamstwami, wagarami, tendencjami do zachowań aspołecznych (szantaż, kradzieże, rozboje). Badania amerykańskie wskazują na istniejącą korelację między zespołem nadpobudliwości psychoruchowej (nadaktywności) a występowaniem zaburzeń zachowania (por. Rossenhan, Seligman 1994, t. II, cz. 7.16). W związku z tym od dawna formułowane są postulaty, aby praca z dziećmi niedostosowanymi społecznie (a także są w ogromnej większości dzieci „placówkowe”) miała także charakter leczniczy lub bardzo do niego zbliżony (Jedlewski 1962, s. 84). Praca pedagogiczna i psychologiczna z tymi dziećmi powinna zatem polegać przede wszystkim na usuwaniu urazów i lęków, z jakimi trafiły one do placówki, oraz na dostarczeniu nowych, pozytywnych wzorów i doświadczeń i w efekcie przelamywaniu starych, niekorzystnych społecznie nawyków.

Trzecim czynnikiem odróżniającym dzieci „placówkowe” od przeciętnej populacji szkolnej jest konieczność dostosowania się ich do regulaminu placówki i jego ograniczeń. Wychowanek ma z definicji mniejszą szansę odnalezienia siebie jako odrębnej i indywidualnej jednostki niż jako członka grupy

z zaznaczonym w niej swoim miejscem i rolą. Grupa wychowawcza staje się więc dużo ważniejszym czynnikiem rozwoju dla dzieci w placówce niż dla tych, które przebywają w grupach rówieśniczych tylko okresowo. Jednakże ze względu na zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania, wychowanek placówki narażony jest na naruszenie jego praw i poczucie zagrożenia fizycznego i psychicznego głównie ze strony swoich kolegów. Znaczna część wychowawców radzi sobie z taką sytuacją, wprowadzając, szczególnie na początku tworzenia grupy, ostrą dyscyplinę opartą na karach (co jest charakterystyczne szczególnie dla zakładów typu wychowawczego i poprawczego). Nieliczni wychowawcy próbują dotrzeć od razu do indywidualnych potrzeb i specyficznych przyczyn trudności dziecka oraz pracować indywidualnie lub(i) wspólnie z grupą nad ich zrozumieniem i rozwiązaniem.

Ogólne uwagi o celach i konstrukcji programu „Nasza grupa”

Pomysł skonstruowania krótkiego programu socjoterapeutycznego, adresowanego do dzieci przebywających w placówkach opieki całodobowej, powstał dzięki moim wieloletnim doświadczeniom pracy w tych instytucjach, które uświadomiły mi, że kompensacja doznanych przez wychowanków krzywd i urazów psychicznych wymaga na ogół długich lat pracy terapeutyczno-wychowawczej i zapewnienia im pozytywnych doświadczeń. Historia ich życia i warunki rozwoju powodują, iż trudniej niż innym dzieciom przychodzi im zdobycie takich doświadczeń, a także umiejętności korzystania z nich. Trzeba zatem podjąć próbę poprawienia warunków życia społecznego wychowanków w ich najbliższym otoczeniu, tzn. w grupie wychowawczej, która będąc dla dzieci ważną grupą odniesienia jest jednocześnie wzorem kontaktów społecznych (pozytywnych i negatywnych). „Dziecko z rodziny zmęczone towarzystwem rówieśników może schronić się do zacisza domu rodzinnego... wychowankowie placówki nie mają wyboru... Dlatego tak ważna jest praca wychowawcza zmierzająca do wytworzenia pozytywnej atmosfery w grupie...” (Filipczuk 1988, s. 190). Bardziej jawne i otwarte życie grupy, pomoc w lepszym poznaniu siebie i sprawniejsza komunikacja między jej członkami, pogłębienie wrażliwości emocjonalnej i empatii, uczenie konstruktywnych sposobów rozładowania konfliktów — to cele, których realizacja może uczynić życie w grupie nie miejscem destrukcji, co często się zdarza, ale miejscem osobowego rozwoju jej uczestników (Górski 1986, s. 143-144).

Podkreślić należy, iż praca z grupą według określonego programu socjoterapeutycznego może stanowić jedynie cenne uzupełnienie codziennej, ukierunkowanej na podobne cele, ale realizowanej innymi metodami pracy wychowawczej w grupie. Jest rzeczą powszechnie wiadomą, iż relacje w grupie wychowawczej dostarczają jej uczestnikom wielu problemów do rozwiązania, powodują długo- i krótkotrwałe konflikty i często dodatkowo stymulują i tak

na ogół wysoki poziom napięcia i agresji wśród członków grupy. Nauka sposobów radzenia sobie z problemami, zapewnienie podstawowego poczucia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego stwarzają szansę uchronienia członków grupy przed dodatkową dozą destrukcji w ich życiu.

Założenia teoretyczne programu wynikają z powszechnie znanych, podstawowych prawidłowości i zasad z zakresu psychologii ogólnej i społecznej, opisywanych w:

- teorii hierarchii potrzeb i roli zaspokojenia potrzeb w życiu człowieka,
- teorii atrakcyjności społecznej i zasad rządzących lubieniem i sympatią,
- teorii małych grup społecznych i rozwiązywania konfliktów w małych grupach,
- teorii dotyczących samoświadomości jednostki.

Zajęcia podzielone są na trzy etapy, które jednak nie są wyraźnie oddzielone od siebie:

- I — etap integracji grupy i budowania poczucia bezpieczeństwa,
- II — etap budowania pozytywnych relacji pomiędzy członkami grupy i odnajdywania cech wspólnych w grupie, a zarazem odkrywania własnej indywidualności, tożsamości i podmiotowości poprzez m.in. naukę rozpoznawania swoich emocji, podniesienie poczucia własnej wartości, podkreślanie podmiotowości uczestników etc.,
- III — etap nauki korzystania ze swoich pozytywnych i zdolności konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Ćwiczenia do pierwszego etapu zajęć autorka starała się tak dobrać, aby pokazały uczestnikom, iż mimo codziennego przebywania razem wielu rzeczy jeszcze o sobie nie wiedzą, a mogą one być dla nich ważne i interesujące. Rozwój więzi grupowej oraz empatię starano się stymulować wprowadzając ćwiczenia ukierunkowane na to co wspólne i podobne wśród uczestników grupy. Wątek podobieństwa i wspólnoty należy również możliwie często podkreślać przy omawianiu wszystkich ćwiczeń zawartych w scenariuszu, zgodnie z prawidłowością wykrytą przez psychologów społecznych, iż sympatia i zachowania prospołeczne buduje się m.in. na podstawie poczucia podobieństwa do innych (Cialdini 1996, s. 161).

Kolejne ćwiczenia wprowadzają uczestników głębiej w świat uczuć i zachowań będących ich efektem oraz pozwalają zobaczyć siebie jako członka grupy z położeniem nacisku na poszukiwanie cech wspólnych w grupie i cech pozytywnych dla jednostki i dla całej grupy. Jest to ważne dla rozwoju świadomości indywidualnej i grupowej, a także dla budowania poczucia przynależności do grupy i konsolidacji więzi grupowych.

Według definicji, o grupie społecznej mówimy wtedy, gdy między osobami istnieją bezpośrednie interakcje, gdy istnieje wspólny cel, gdy w zbiorze osób stanowiących grupę występują normy oraz struktura (Mika 1972, s. 171). Ważne jest zatem, aby uczestnicy zajęć określili dla swojej grupy wychowawczej elementy wymienione w tej definicji. Większość zajęć w scenariuszu zawiera,

poza ćwiczeniami ruchowymi umożliwiającymi odreagowanie napięć, gry i ćwiczenia nastawione na odkrywanie poczucia własnej wartości. Jest to ważne, ponieważ, jak wiadomo, większość dzieci „placówkowych” cierpi na duże braki w tym zakresie i podniecenie (nawet chwilowe) poczucia własnej wartości jest bardzo potrzebnym doświadczeniem korekcyjnym. Ponadto „dowartościowanie” zmienia stan emocjonalny dzieci z negatywnego (który często im towarzyszy) na pozytywny, zwiększa motywację do korzystania z zajęć i przebywania ze sobą nawzajem. Ostatnie dwa zajęcia poświęcone są na naukę rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów w grupie (w bardzo ogólnym zarysie).

Program złożony z dziesięciu spotkań jest stanowczo za krótki, by osiągnąć i utrwalić wszystkie wymienione w tym rozdziale cele. W tak krótkim czasie można je jedynie uświadomić dzieciom i przybliżyć różne sposoby ich realizacji. Ograniczenie programu do dziesięciu spotkań spowodowane było m.in. zgłaszaniem przez wychowawców placówkowych zapotrzebowaniem na krótkie i proste programy, których realizacja nie trwałaby dłużej niż 10 tygodni. Ponadto z doświadczenia wiadomo, że każde spotkanie można rozbudować o sytuacje i problemy dotyczące się aktualnie w grupie lub zgłaszane przez uczestników i scenariusz 9- lub 10-tygodniowy zamienia się często w znacznie dłuższy (dotyczy to szczególnie pracy z wychowankami placówki ze względu na omawianą wyżej specyfikę ich funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego). Proponowane dziewięć zajęć należy zatem traktować jako główną oś (szkielet) programu. Każdy z podstawowych celów realizowanych podczas zajęć — integracja grupy, poznanie siebie nawzajem i budowanie wzajemnej tolerancji i akceptacji — podniesienie poczucia własnej wartości, pogłębienie świadomości przeżywanych uczuć i relacji między uczestnikami a zachowaniami, budowanie poczucia wspólnoty grupowej, rozwój empatii, nauka konstruktynego rozwiązywania konfliktów — może i powinien być rozbudowywany i realizowany tak długo, dopóki prowadzący nie będzie miał przekonania, że uczestnicy zdobyli określone umiejętności i poszerzyli zakres swojej wiedzy i doświadczenia w danym obszarze. Trzeba także pamiętać, że w różnych grupach przyjęte cele trzeba będzie realizować w różnym czasie, w zależności od składu, potrzeb, możliwości i rozwoju grupy. Dlatego też w niektórych punktach scenariusza autorka podaje wersje A i B proponowane do ćwiczenia. Prowadzący wybiera jedną z nich, w zależności od składu grupy i momentu jej rozwoju.

Wskazówki metodyczne dotyczące konstruowania i prowadzenia zajęć

Istnieje kilka ważnych wskazówek, które, jak wykazała dotychczasowa praktyka, powinny być uwzględnione przy konstruowaniu scenariuszy zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci i młodzieży będących wychowankami placów-

wek opieki całodobowej. Większość tych dzieci to dzieci nadpobudliwe, z tendencjami do agresywnych zachowań, posługujące się ograniczonym kodem językowym, ze słabo rozwiniętymi potrzebami poznawczymi i ubogim repertuarem doświadczeń społecznych (zazwyczaj dość jednorodnych). Konstruując scenariusz należy więc uwzględnić:

- dobór szczególnie atrakcyjnych gier i zabaw na początku zajęć, z uwzględnieniem zabaw ruchowych, które będą miały za zadanie umożliwienie odreagowania napięć oraz zachęcenie uczestników do udziału w zajęciach,
- gry i zabawy o charakterze ruchowym jako elementy rozładujące napięcie i kanalizujące agresję,
- maksymalnie proste i precyzyjne instrukcje poprzedzające każdą grę lub ćwiczenie, ze względu na występujące u wychowanków trudności w koncentracji uwagi oraz braki pojęciowe,
- naukę nowych umiejętności społecznych i zachowań za pomocą jak najwięcej liczy konkretnych przedmiotów, jak np. kartony, piłki, sznurki, zabawki, plansze, tkaniny etc.; jest to ważne szczególnie na początku zajęć, gdyż pozwala skupić uwagę dzieci oraz zainteresować je tematem zajęć.

Planując ćwiczenia ukierunkowane na rozwój konkretnej umiejętności społecznej lub poznanie nowego tematu należy w zależności od złożoności zagadnienia podzielić je na etapy, tak by były łatwiejsze do przyswojenia, np. „burza mózgów” na dany temat, konstruowanie w grupach szczegółowych pomysłów i propozycji, podzielenie się pomysłami między sobą, podsumowanie prowadzącego (w tym ew. wyjaśnienie pojęć), zabawa ukazująca dany temat czy umiejętność w praktyce.

Druga grupa wskazówek dotyczy takich zachowań prowadzącego, które mogą ułatwić mu efektywne przeprowadzenie zajęć. Należą do nich:

- aktywny, energiczny, mobilizujący do działania styl prowadzenia grupy przez prowadzącego (dostosowany do poziomu energii, który w grupach „placówkowych” jest zazwyczaj bardzo wysoki),
- umiejętność i, o ile jest to możliwe, częste włączanie humoru i dowcipu, co znakomicie pomaga rozładować drobne spięcia między członkami grupy, a także zwiększyć ogólną tolerancję na siebie nawzajem,
- powolne i systematyczne uczenie grupy korzystania z przywilejów demokracji, np. samodzielne podejmowanie decyzji, udzielanie informacji zwrotnych. Zbyt szybkie udzielenie grupie takich przywilejów może doprowadzić do niezrozumienia sytuacji przez grupę i wykorzystania jej w sposób destruktynny (Potempska 1993, s. 136),
- pilne czuwanie nad poziomem bezpieczeństwa w grupie, zarówno fizycznego (dzieci nadpobudliwe łatwo atakują się wzajemnie) jak i psychicznego (normą wśród wychowanków placówek są ataki słowne i dokuczanie sobie nawzajem). Wskazanie to łączy się z zasadą, podawaną uczestnikom na początku zajęć, nieużywania wobec siebie agresji ani fizycznej, ani psychicznej; przestrzeganie tej zasady należy bezwzględnie egzekwować,

— unikanie przez prowadzącego zachowań przypominających zachowania „nauczyielskie”: strofowania, wielokrotnego zwracania uwagi, oceniania w obecności grupy itp. Takie reakcje należy raczej zastąpić odwróceniem uwagi, żartem, użyciem dotyku (np. przytrzymaniem za rękę), informacją zwrotną, odwołaniem się do norm grupowych lub do opinii grupy na dany temat.

Scenariusze zajęć

ZAJĘCIA I.

Cele:

- poznanie się uczestników ze sobą nawzajem i z prowadzącym zajęcia,
 - zawarcie wstępnego kontraktu,
 - rozwój poczucia bezpieczeństwa w grupie — integracja grupy.
1. **Przedstawienie się prowadzących zajęcia** wraz z podaniem krótkiej informacji o celu zajęć. Informujemy, że celem zajęć jest lepsze wzajemne poznanie się uczestników, poznanie swoich mocnych stron, nauczenie się różnych sposobów bycia razem w grupie, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, jakie się w grupie pojawiają, oraz wspólna zabawa. Pytamy uczestników, czy chcą uczestniczyć w takich zajęciach.
 2. **Przedstawienie się za pomocą imion** — każdy następny powtarza imię swoje i poprzedników.
 3. **Przedstawienie się przy pomocy kłębka wełny lub sznurka:** mówię swoje imię, gdzie mieszkam oraz co lubię, a czego nie lubię w ludziach (prowadzący zaczyna jako pierwszy).
 4. **Zabawa „Wszyscy, którzy?”**. Prowadzący mówi hasło, np. „wszyscy, którzy lubią jabłko — zamieniają się miejscami”. Na hasło ci, których dotyczy to stwierdzenie, zamieniają się miejscami. Ten, kto podawał hasło, szuka dla siebie miejsca. Jedną osobą zostaje na środku, gdyż krzesel (miejsce) jest o jedno za mało. Z kolei ta osoba podaje następne hasło zaczynające się „wszyscy, którzy...” itd.
 5. **Prowadzący zajęcia podaje ogólne normy**, które mają obowiązywać na zajęciach. Są one wypisane na tablicy:
 - To, co się tu dzieje, pozostanie między nami.
 - Na zajęciach nie atakujemy się nawzajem fizycznie ani psychicznie (nie obrażamy się, nie używamy wulgarnych słów).
 - Jeśli coś nam się nie podoba — chcemy wyjść lub zmienić zabawę — mówimy o tym głośno.
 6. **Rozdajemy kolorowe karteczki** i każdy uczestnik pisze na nich:
 - ulubiony kolor,
 - ulubioną potrawę,

— ulubione zajęcia,

— miejsce, w którym chciałby się teraz znaleźć.

Przypinamy karteczki i przez parę minut podchodzimy do siebie odcytujac je, ewentualnie czytając je głośno, w kręgu.

7. **Każdy uczestnik przedstawia pantomimicznie**, co potrafi robić dobrze (np. jeździć na rowerze) — inni zgadują, co przedstawiał. Aktora nagradzamy brawami. Jeśli grupa nie zgadnie, przedstawiający mówi, co przedstawiał, i jeśli chce — pokazuje dalej.

8. **Pożegnanie — krąg**. Wszyscy wstają i puszczaają „prąd” (uścisk dłoni niewidoczny dla innych), który musi dojść z powrotem do osoby, która „prąd” puściła.

ZAJĘCIA II.

Cele:

- wzajemne poznanie się,
 - wzrost poczucia bezpieczeństwa — integracja grupy,
 - rozwój empatii,
 - dostarczenie wiedzy (informacji) na temat uczuć, jakie przeżywają ludzie.
1. **Powitanie — „prąd”**. **Zabawa „Zgadnij zasadę”** (patrz s. 139, 4):
 - a) wywiad grupowy — osoba stojąca na środku odpowiada na pytania grupy. Prowadzący zaczyna jako pierwszy. Istnieje możliwość odmówienia odpowiedzi na pytanie,
 - b) zabawa pt. „Autografy”. Rozdajemy uczestnikom przygotowane kartki z opiniami na ich temat. Uczestnicy, podchodząc do siebie, zbierają podpisy pod stwierdzeniami, które są wspólne dla nich i dla innych (inni podpisują się pod zdaniem, które dotyczy także ich). Najpierw podkreślają zdania, które charakteryzują ich samych.
 2. **Zabawa „Tunel oczu i rąk”**. Uczestnicy dzielą się na dwie grupy, które stają naprzeciwko siebie tworząc szpaler z rękoma na barkach. Każdy po kolei przechodzi przez szpaler. Następnie każdy przechodzi przez rozsunięty szpaler i jest odprowadzany wzrokiem od początku do końca. Omówienie: jak się czuli w obu sytuacjach. Zwrócenie uwagi na wspólnotę odczuć i przyczyny takich odczuć.
 3. **„Co ludzie czują?”** Odczytujemy z kartek lub podajemy z pamięci kilka przykładów sytuacji, w których wyraźnie zarysowują się emocje. Prosimy grupę o podanie nazw tych emocji. Następnie wypisujemy na kartonie nazwy emocji, które mogą przeżywać ludzie, dzieląc je na pozytywne i negatywne. Odróżniamy emocje od stanów, myśli, czynności itp.
 4. **Każdy z uczestników wybiera jedną emocję z listy** i pokazuje ją pantomimicznie — grupa zgaduje, co pokazał. Następna osoba musi wybrać inną emocję.
 5. **Pożegnanie — „prąd”**.

ZAJĘCIA III.

Cele:

- cd. integracji grupy,
- cd. zdobywania wiedzy o uczuciach,
- poszerzanie wiedzy o uczuciach i sposobach ich wyrażania (werbalnym i niewerbalnym),
- uświadomienie różnicy między tym, co wyobrażamy sobie na temat cudzych zachowań i ich intencji, a tym, co one rzeczywiście oznaczają.

1. Powitanie — „prąd”.

2. Zabawa w „punkty” (patrz s. 137, 5).

3. **Zabawa pt.: „Zabójca”.** Siadamy w kręgu, losujemy kartki, z których jedna wyznacza „zabójcę”. Zabójca zabija poprzez mgnięcie okiem do uczestnika. Ten pada zabit. Reszta obserwuje i próbuje odkryć, kto jest zabójcą.

4. **Przypominamy listę emocji.** Uczestnicy dzielą się na pary. W parze jeden jest rzeźbiarzem, a drugi modelem. Każdy rzeźbiarz (na początku wybieramy np. trzy pary) rzeźbi jakąś emocję używając modela. Reszta odgaduje, co to za emocja. Jeśli nikt nie zgadnie, rzeźbi drugą z pomocą prowadzącego. Model biernie poddaje się rzeźbiarzowi. Należy uważać na fizyczne bezpieczeństwo o modeli!

Następuje wymiana — każdy z uczestników powinien być i rzeźbiarzem, i modelem. Omówienie: co czuli w każdej z ról? Czy łatwo jest pokazać emocje? Które łatwo, a które trudno i dlaczego?

5. **Każdy z uczestników ma za zadanie za pomocą słowa „rybka” oddać jakiś uczenie:**

- a) oddanie uczucia tylko słowem,
- b) oddanie uczucia słowem i gestem,
- c) oddanie uczucia tylko gestem.

Omawiamy, podając informacje na temat przekazu werbalnego i niewerbalnego oraz ich roli w naszym życiu codziennym.

6. **Wybieramy chętnych do zabawy.** Każdy z nich wychodzi z sali, po czym wraca i wykonuje wobec kogoś (lub całej grupy) gesty i ruchy, które zachęcałyby do czegoś. Grupa odgaduje, czego on chce, ewentualnie co czuje i co myśli. Prowadzący pomaga w odgadrywaniu. Omówienie — rozróżnianie zachowań od intencji, uczuć i myśli.

7. Zakonczenie — „prąd”.

ZAJĘCIA IV.

Cele:

- cd. integracji grupy,
- rozwój empatii w grupie poprzez zauważanie podobieństw między uczestnikami,
- podnoszenie poczucia własnej wartości,
- poszerzanie wiedzy o uczuciach, ich podłożu i konsekwencjach.

1. Powitanie — „prąd”.

2. **Zabawa ruchowa, np. wstępowanie do koła i występowanie z niego.**

3. **„Rybacy i rybki”** — jedna część grupy tworzy sieć łapiąc się za ręce, a druga usiłuje przedrzeć się przez nią. „Sieć” trzyma się za ręce i stara się nie przepuścić „Rybek”.

4. **Przygotowujemy kratki z imionami wszystkich uczestników i podajemy instrukcję, że teraz posłamy te kartki w obieg, by każdy mógł wpisać po jednym pozytywnym zdaniu na temat każdego uczestnika.** Można podać przykłady takich zdań lub ich początek, np. lubię w tobie... podoba mi się, gdy... Kartki po każdym wpisie zwiłamy w harmonijkę, żeby kolejna osoba nie sugerowała się wpisem poprzedniej. Na koniec każdy otrzymuje kartkę ze swoim imieniem i wpisami. Kto ma ochotę, może odczytać treść swojej kartki lub podzielić się wrażeniami (odczuciami). Podkreślamy, że każdy ma swoje mocne strony.

5. **Zabawa w marzenia.** Prosimy uczestników o zamknięcie oczu i każdy ma wyobrazić sobie, o co poprosiłby złotą rybkę, gdyby nagle mogła ona spełnić jego dwa życzenia. Instrukcja: zamknijcie oczy i wyobraźcie sobie, że za chwilę przyjdzie do was prawdziwa złota rybka. Może ona spełnić tylko dwa wasze marzenia. Pomyślcie, o co poprosilibyście. Każdy uczestnik (zaczynamy od prowadzących) wypowiedział głośno swoje życzenia. Jeśli ktoś nie chce, nie zmuszamy, ale zachęcamy, by podzielił się chociaż jednym marzeniem. W omówieniu podkreślamy wspólne wątki, które pojawiły się w marzeniach uczestników zajęć. Możemy na koniec poukładać marzenia w 3 grupy, np. praca — szkoła, życie osobiste, dobra ogólne (np. sprawiedliwość).

6. **Przypominamy nazwy uczuć (najlepiej, gdy lista uczuć jest wywieszona w sali podczas zajęć) i rozdajemy uczestnikom kartki z rozpoczętymi zdaniami, np.:**

- Czuję złość, gdy (co się dzieje, co sobie wyobrażam?)
- Czuję radość, zadowolenie, gdy
- Czuję smutek, rozpacz, gdy
- Czuję szacunek, podziw, gdy
- Czuję strach, lęk, gdy
- Czuję wstyd, gdy

Dzieci mają za zadanie uzupełnić nie dokończone zdania, następnie odczytujemy swoje kartki i zastanawiamy się w grupie, kiedy, w jakich sytuacjach ludzie przeżywają najczęściej spotykane uczucia, np.:

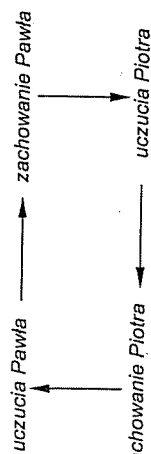
- a) złość, gniew,
- b) radość, zadowolenie,
- c) smutek, rozpacz,
- d) szacunek, podziw,
- e) strach, lęk,
- f) wstyd.

Uogólniamy te sytuacje, np. strach, lęk — gdy coś nam zagraża, gdy może stać się nam coś złego. Następnie zastanawiamy się, co najczęściej mamy ochotę wtedy robić (i co ludzie robią) w takich sytuacjach.

7. Grupa wspólnie wypełnia tabelkę:

Co przeżywamy? UCZUCIA	Co wtedy robię? ZACHOWANIE	Co chcę osiągnąć? CO MI TO DAJE?	Czy mogę to osiągnąć in- czej? ZACHOWANIA
gniew, złość	krzyczę na kogoś	roziadawanie napięcia	pobiegać, walnąć w poduce

W omówieniu tego ćwiczenia podkreślamy wpływ uczuć na nasze postępowanie i powiązanie naszych zachowań z postępowaniem wobec nas innych ludzi. Rysujemy na tablicy schemat:



8. **Pożegnanie — „prąd”**. Zadajemy do domu zadanie pt. „Tajemniczy przyjaciel”. Każdy uczestnik losuje nazwisko drugiego i ma przez tydzień robić mu „ciche przyjemności” (przynajmniej raz dziennie).

ZAJĘCIA V.

Cele:

- ciąg dalszy integracji grupy i wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa w grupie,
- praca nad rozwojem empatii wśród członków grupy,
- lepsze poznanie się wzajemne oraz wzrost poczucia własnej wartości,
- kontynuacja zdobywania wiedzy o uczuciach, ich powiązaniu z zachowaniem człowieka i konsekwencjach stąd płynących.

1. Powitanie — „prąd”

2. **Omówienie zadania domowego** — jak się udała zabawa pt. „Tajemniczy przyjaciel”. Komu się nie udało i dlaczego? Wszyscy dzielą się swoimi uczuciami i refleksjami z ubiegłego tygodnia. „Przyjaciele” ujawniają się wobec tych, którym robili przyjemności. Zwrócenie szczególnej uwagi na osoby, którym zabawa nie udała się, omówienie przyczyn, wybranie kolejnych „tajemniczych przyjaciół” dla tych osób.

3. Zabawa ruchowa „Supel” (patrz s. 101, 6).

4. **„Zabawy z dzieciństwa”**. Prosimy, aby wszyscy zamknęli oczy i przypomnieli sobie, w co lubili się najbardziej bawić w dzieciństwie. Proponujemy cofnąć się w czasie jak najdalej i przypomnieć sobie rodzaje ulubionych zabaw, ich miejsca, przedmioty, ludzi, którzy nam towarzyszyli, zapachy itd.

Wersja A. Następnie, po otwarciu oczu, uczestnicy dobierają się w pary z osobami, które mało znają, i opowiadają sobie po kolei swoje wspomnienia.

Wersja B. Ewentualnie organizujemy 2, 3 kółka (w każdym musi być ktoś z prowadzących) i opowiadamy w kółkach jw.

Po powrocie do kręgu organizujemy „Konferencję prasową”. Prowadzący jako dziennikarz zadaje pytania osobom z pary lub grupki o ulubione zabawy ich partnera. (Przy podawaniu instrukcji do zabawy zwracamy uwagę, aby uczestnicy starali się zapamiętać, co mówi partner.) W omówieniu podkreślamy wszystko, co było wspólne w ich zabawach. Omawiamy także wymienione przez dzieci zabawy niezbyt eleganckie czy nawet niedozwolone, kwitując to żartem lub odpowiednim komentarzem. Nie dopuszczamy do opowiadania o zabawach okrutnych.

5. **Prowadzący kładzie w środku kręgu koszyk z włożonymi doń karteczkami.** Na każdej z nich jest krótki charakterystyka uczestnika przygotowana przez prowadzących z wychowawcami lub też przez samych wychowawców. Po kolei losujemy karteczki, a chłopcy zgadują, o kim mowa. Charakterystyki muszą być utrzymywane w tonie pozytywnym.

6. **Zabawa ruchowa** — wspólne wstawanie i siadanie z rękami zaplecionymi pod pachami sąsiadów. Następnie po kilku sprawnych wstawaniach i siadaniach siadamy w kręgu (rece dalej zaplecone) i staramy się maksymalnie zacieśnić krąg. Prowadzący może obrysować kredą kółko, jakie powstało przy maksymalnym ściśnięciu się uczestników. Jeżeli uczestnicy mają ochotę na dalszą zabawę, proponujemy zbiorczą całą grupę na rozłożonej gazecie (wszyscy muszą się zmieścić).

7. **Turlanie do siebie piłeczki tenisowej** po rozłożonym i trzymanym przez wszystkich uczestników obrusie, ze słowami skierowanymi do określonej osoby: daję (daruję) Ci (uśmiech, sympatię, przyjaźń, wybaczenie itp.). Musi to być rzecz niematerialna. Zabawę poprowadzamy „burzą mózgow”, co ludzie mogą sobie dać niematerialnego.

8. Pożegnanie — „prąd”

ZAJĘCIA VI.

Cele:

- integracja grupy cd.,
- podniesienie poczucia własnej wartości wśród uczestników,
- diagnoza struktury grupowej: ról i pozycji uczestników grupy oraz relacji emocjonalno-społecznych między nimi.

1. Powitanie — „prąd”

2. **„Dłonie”** — każdy z uczestników obrysowuje swoją dłoń, a następnie podchodzi z tym rysunkiem do każdego. Uczestnicy mają za zadanie wpisać mu w ten rysunek jedną pozytywną cechę, jaką tamten według niego posiada. Na koniec tego ćwiczenia każdy (o ile chce) odczytuje swoje pozytywne ce-

chy. Możemy również zrobić listę cech pozytywnych, najczęściej występujących w tej grupie. Zostawiamy uczestnikom kartki.

3. **Zabawa pt. „Bezładna wyspa”.** Prosimy uczestników, aby wyobrazili sobie, że są rozbitkami na bezładnej wyspie i muszą sobie ułożyć na niej życie. Na ćwiczenie to przeznaczamy około 20 minut, nie dając szczegółowej instrukcji, po to, by zaobserwować samodzielną aktywność uczestników grupy, strukturę grupy, rolę w grupie itp. Następnie omawiamy zabawę pytając uczestników, jak się podczas niej czuli, jaka była ich rola, co osiągnęli. Jako grupa na koniec zabawy i dzięki czemu. Dzielimy się spostrzeżeniami o ich zachowaniach w grupie i funkcjonowaniu grupy jako całości.

4. **Socjogram grupowy.** Rozdajemy kartki z rysunkami ludzików siedzących na drzewie. Prosimy każdego, aby umieścił siebie w odpowiadającym mu miejscu na rysunku. Następnie wspólnie umieszczamy każdego na osobnym rysunku dla całej grupy i omawiamy, jaką stanowią grupę (spójną czy rozbitną, podzieloną na podgrupy — jakie? czy nie, z „outsiderami” czy bez itp.). Jeżeli znajdują się w grupie osoby zupełnie odizolowane, pytamy je, jak się czują w tej grupie i zachęcany delikatnie, aby ujawniły swoje zale i potrzeby do kolegów. Jeżeli zajdzie taka potrzeba — robimy sesję informacji zwrotnych do i od tych osób, tak aby poczuły się zauważone i mogły odciągnąć napięcie. Jeśli „outsiderzy” nie chcą rozmawiać z grupą — nie zmuszamy ich do tego. Na koniec zajęć podajemy uproszczoną definicję grupy i zastanawiamy się wspólnie, czy są grupą według tej definicji lub co muszą zrobić, by nią zostać („burza mózgów”).

5. **Zabawa ruchowa „Indiańskie znaki”** (patrz s. 139, 4).

6. **Pozegnanie — „Prąd”.**

ZAJĘCIA VII.

Cele:

— cd. pogłębionej integracji grupy, wzajemnego poznawania siebie jako jednostki i jako członka grupy,
— uświadomienie ról, pozycji i emocjonalnych więzi pomiędzy członkami grupy, z naciskiem na wypunklenie tego, co jest wspólne i pozytywne w grupie.

1. **Powitanie — „Prąd”.**

2. **Rzeźby grupowe** — prosimy ochotnika o ustawienie tzw. rzeźby grupy (może to zrobić prowadzący lub wychowawca grupy, jeśli nikt się nie zgłasza), czyli ustawienie uczestników grupy w taki sposób, jak ich widzi „rzeźbiący” (ich relacje, pozycje, związki, przyjaźnie, antypatie itp.). Może nadawać nazwy poszczególnym fragmentom rzeźby albo całej rzeźbie. Prosimy kilka osób z grupy o wykonanie swoich rzeźb grupowych i nadanie im nazw. W omówieniu podkreślamy podobne widzenie pewnych spraw przez uczestników grupy. O ile okaże się to możliwe, porównujemy na bieżąco percepcję grupy przez autorów rzeźb oraz przez samych jej uczestników.

3. **Prosimy, by grupa podzieliła się na podgrupy**, w jakich funkcjonują, albo sami ich dzielimy i prosimy, by każda podgrupa ustaliła, jakie ma wspólne cechy (z nastawieniem na pozytywne lub użyteczne dla innych). Następnie wpisujemy te cechy do narysowanego na kartonie kwiatu (każda grupa zapisuje jeden płatek), a następnie znajdujemy wspólne cechy grupy jako całości i wpisujemy je do środka kwiatu.

4. **Podgrupy są proszone o przekazanie innym swoich cech charakterystycznych**, które odróżniają je od innych. Prosimy, by każda podgrupa zrelatowała się innym, tzn. wymyśliła i przekazała, co jest w niej takiego, czym może przyciągnąć innych. Pozostali uczestnicy mogą nagradzać brawami pomysł, który najbardziej im się podoba. Każda podgrupa wybiera dla siebie po jednej propozycji, która im się najbardziej podobała. Następnie zastanawiają się i przekazują innym podgrupom, co mogła dla nich zrobić takiego, co sprawiłoby im największą przyjemność. Wspólnie podgrupy weryfikują pomysły i każda z nich wybiera to, co chce dostać od innej. Realizują pomysły obdarowywania siebie nawzajem w trakcie zajęć lub poza nimi.

5. **Każdy uczestnik ma za zadanie wypisać cechy dobrej grupy** po jednej stronie kartki oraz cechy ich obecnej grupy — po drugiej stronie kartki. Następnie zbieramy kartki (anonimowe), w przerwie podsumowujemy to, co napisali i omawiamy to wszystko razem z nimi: „Jaką grupę chcielibyśmy mieć i czy możemy się nią stać?”

6. **Zabawa ruchowa „Zdobywanie kąta”.** Kąt jest broniony przez kilka osób z jednej drużyny lub całą drużynę trzymającą się za ręce. Zdobywa go jedna osoba. Łańcuch rąk raz rozzerwany nie może się złączyć. Gdy jedna osoba zdobędzie kąt (ma na to 2 minuty) — próbują kolejne osoby z drużyny przeciwniej, aż spróbują wszyscy (drużyny muszą być równe). Zwycięża ta drużyna, z której więcej osób zdobyło kąt przeciwnika.

7. **Pozegnanie — „Prąd”.**

ZAJĘCIA VIII.

Cele:

— zdobyć umiejętności analizy sytuacji konfliktowej (wyodrębnienie potrzeb, uczuć i zachowań),
— nauka wyrażania uczuć i potrzeb w takich sytuacjach,
— poznanie schematu rozwiązywania konfliktów oraz ćwiczenie tej umiejętności.

1. **Powitanie — „Prąd”.**

2. **Zabawa „Rywalizacja oczami”.** Uczestnicy dzielą się na pary, które rywalizują za pomocą oczu. Przegrywa ten, kto pierwszy mrugnie. Bawimy się, aż zostanie ostatnia para, i wskazujemy zwycięzcę.

3. **Rozdajemy każdej parze po jednej kartce z opisem sytuacji trudnej** (konfliktowej), np. „Maciek wchodzi do klasy, a jego krzesło, które było podpisane, zabrał Wojtek i na nim siedzi. Maciek podchodzi i żąda oddania

krzesła. Wojtek odmawia, wywiązuje się bójką." Uczestnicy w parach dzielą się na osoby X i osoby Y. Każda z tych osób oddaje uczucia bohaterów historyki według schematu:

"Czuję, kiedy Ty, ponieważ i chciałbym np. „ja, Maciek, czuję złość, gdy widzę, że Ty bierzesz moje krzesło, ponieważ ono jest moje i chciałbym, żebyś mi je oddał" lub „Ja, Wojtek, czuję strach, kiedy Ty podchodzisz do mnie, ponieważ chcę zatrzeć Twoją krzesło i chciałbym, żebyś mi je zostawił."

Dzielimy się głośno z całą grupą swoimi tekstami, ewentualnie grupa koordynuje je. Wymaga to na ogół dłuższej analizy, opisów sytuacji i odczuć bohaterów i dlatego można to ćwiczenie rozłożyć w czasie.

4. **Spośród rozdanych historyjek wybieramy jedną**, którą analizujemy z grupą według schematu rozwiązywania sytuacji konfliktowej, np.:

Czego chce Maciek — (potrzeba) — odebrać swoje krzesło.

Co czuje Maciek — złość.

Co robi Maciek — bije Wojtkę.

Czego chce Wojtek — (potrzeba) — zabrać krzesło.

Co czuje Wojtek — strach, złość, poczucie winy (wstyd).

Co robi Wojtek — bije się z Maciekiem.

a) Z kilku historyjek wyodrębniamy potrzeby stron będących w konflikcie — oddzielne i wspólne według schematu:

Potrzeba X-a	Wspólne potrzeby	Potrzeba Y-a
X chce mieć na czym siedzieć	oba chcą mieć na czym siedzieć	Y chce mieć na czym siedzieć
X chce jechać na biwak	oboje chcą dla siebie dobrze	mama nie chce martwić się o niego

b) Jeśli okaże się, że trudno jest znaleźć wspólną potrzebę, która stanowiłaby podstawę do szukania rozwiązań konfliktu, zastanawiamy się w grupie, co stracą obie strony nie rozwiązując konfliktu, np.:

- pokłóć się,
- zerwać kontakty,
- będzie im smutno,
- będą za sobą tęskniły,
- żadna z nich nie otrzyma tego, czego chce,
- zostaną ukarane (lub jedna z nich),
- konflikt rozszerzy się na grupę,
- będą się bać siebie nawzajem itp.

Pomysł zapisujemy na tablicy lub dużej kartce.

c) Wspólnie zastanawiamy się nad możliwymi rozwiązaniami sytuacji, które zaspokoilyby w s p ó l n e potrzeby.

d) Oceniamy rozwiązania i wybieramy jedno z nich — uznane przez grupę za najlepsze.

e) Spisujemy umowę co do realizacji tego rozwiązania i zamykamy mediację.

5. **Zabawa ruchowa „Kółko i krzyżyk”**. Grupa dzieli się na dwa zespoły: kółka i krzyżyki. Na hasło osoby z obu zespołów zajmują miejsca na krzesłach ustawionych tak, jak do gry planszowej w „Kółko i krzyżyk”. Gramy, dopóki któraś z drużyn nie wygra. Zabawę można powtórzyć.

6. **Pożegnanie — „prąd”**.

ZAJĘCIA IX.

Cele:

- utrwalenie poczucia własnej wartości wśród uczestników grupy,
- utrwalenie umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowej,
- utrwalenie poczucia wspólnoty i solidarności grupowej.

1. **Powitanie — „prąd”**.

2. **„Mocne strony”** — prowadzący rozdaje każdemu uczestnikowi kartki z krótkim opisem jego mocnych stron. Zachęcamy uczestników do przeczytania na głos w grupie swoich charakterystyk. Następnie prosimy uczestników o napisanie na kartkach przynajmniej jednej mocnej strony dla wychowawcy grupy i prowadzącego (-ych). Zbieramy te kartki i dzielimy się ich treścią (o ile chcemy).

3. **Rysunki zwierząt** — rozdajemy uczestnikom kartki, na których mają narysować siebie jako zwierzęta. Następnie zbieramy kartki, składamy je (nie mogą być podpisane) i losujemy po jednej. Uczestnicy podają wszystkie cechy charakterystyczne dla tego zwierzęcia (lub tylko cechy pozytywne), a w końcu dowiadują się, kto to zwierzę narysował. Sprawdzamy, czy nasze wnioski na podstawie rysunku są zgodne z tym, jak postrzegamy danego kolegę.

4. **Proponujemy kolejną analizę sytuacji konfliktowej**, najlepiej takiej, która realnie istnieje w grupie. Możemy wybrać też jednego uczestnika, który będzie z nami prowadził mediację. Jeżeli nie ma propozycji dotyczących spraw w grupie — czytamy historyjkę, w której opisana jest sytuacja konfliktowa i ją analizujemy. Historyjki takie można czerpać np. ze scenariuszy programów profilaktycznych „Zanim spróbujesz”. „Elementarz”. Następnie analizujemy i rozwiązujemy sytuację konfliktową według schematu:

- a) zdefiniowanie potrzeb, uczuć i zachowań bohaterów historyjki,
- b) co osiągnęli — jaki jest wynik obecnego rozwiązania,
- c) co można by zrobić, żeby rozwiązać konflikt zaspokajając potrzeby obu stron,
- d) wymyśliamy w grupie możliwe rozwiązania — wypisujemy je na tablicy lub kartoncie,
- e) zastanawiamy się, które z proponowanych rozwiązań jest najlepsze i wybieramy je jako rozwiązanie konfliktu. Jeżeli była odgrywana scenka — pytamy zainteresowane strony, które rozwiązanie najbardziej im odpowiada.

5. **Wspólnie z grupą wymyślamy propozycję jakiegoś wspólnego działania** grupowego, np. zrobienie totemu grupy lub stworzenie za pomocą różnych technik portretu naszej grupy. Realizujemy to zadanie utwierdzając w uczestnikach poczucie wspólnoty grupowej.

6. **Pełeganie** — każdy z uczestników grupy dzieli się na koniec swoimi wrażeniami z zajęć. Możemy również zaproponować formułę, że każdy uczestnik zajęć siada na środku i otrzymuje informacje zwrotne, jak był spostrzegany podczas tych zajęć, z naciskiem na informacje pozytywne. Następnie przypominamy, że mogą teraz wykorzystać swoje umiejętności rozwiązywania konfliktów w życiu codziennym ich grupy lub w innych grupach (np. w rodzinie).

7. **Pełeganie — „prąd”**, a następnie każdy podchodzi do każdego i żegna się z nim, jak chce.

Podsumowanie

Dzięki programom o charakterze socjoterapeutycznym istnieje możliwość stworzenia wychowankom placówek korekcyjnych — pozytywnych doświadczeń o charakterze społecznym, które będą pełniły rolę kompensacyjną w stosunku do ich doświadczeń negatywnych. Wydaje się, że cel programu — jakim jest głównie pogłębienie poczucia indywidualności oraz podmiotowości członków grupy, a zarazem nawiązanie więzi grupowej, opartej na głębszych relacjach między członkami grupy — jest w obecnie zaproponowanym schemacie zajęć (przy ewentualnym wydłużeniu czasu ich trwania) możliwy do osiągnięcia. Podstawowe cele, jakie według prowadzących, autorki programu i wychowawczyń grupy, udało się zrealizować, to:

- zwiększenie poziomu tolerancji w grupie (np. wobec osób na początku odzaczanych),
- zwiększenie gotowości do porozumiewania się ze sobą, nie tylko przy pomocy siły,
- lepsza kooperacja między członkami grupy; było to wyraźnie widoczne, szczególnie podczas dwóch ostatnich zajęć,
- wzrost motywacji do uczestniczenia w tego typu zajęciach — na zakończenie zajęć, uczestnicy pytali, czy będą kontynuowane.

Bożena Dzwonkowska, Sławomir Kępka PROGRAM ZAJĘĆ SOCJOTERAPEUTYCZNYCH DLA MŁODZIEŻY Z ZAKŁADU POPRAWCZEGO O WZMOŻONYM NADZORZIE PEDAGOGICZNYM

Praca ta zawiera model tworzenia sytuacji socjoterapeutycznych w resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Co więcej, dotyczy młodzieży o rysach nieprawidłowej osobowości, przebywającej w zakładzie poprawczym o wzmószonym nadzorze pedagogicznym. Model składa się z opisu specyfiki funkcjonowania młodzieży w zakładzie poprawczym, charakterystyki wychowanków, ogólnych uwag o celach i konstrukcji programu, wskazówek metodycznych i scenariuszy zajęć. Opracowanie nie zawiera sposobów oddziaływań na wszystkie elementy sytuacji psychologicznej młodzieży, lecz stanowi jedynie propozycję organizowania sytuacji psychologicznych w formie grupowych zajęć socjoterapeutycznych, w których oprócz chłopców z zakładu poprawczego wzięła udział grupa dziewcząt, m.in. dlatego, że „wpływ grupy prezentującej wartości pozytywne jest najbardziej skutecznym środkiem do wprowadzenia pożądaných wzorców zachowań i może stać się szansą rozwoju sfery moralnej i uczyć wyższych” (Walden-Gatuszko 1993, s. 162). Przedstawiona propozycja opiera się na założeniu, że dostarczenie wychowankom zakładu poprawczego odpowiednio zorganizowanych doświadczeń społecznych może wywołać zmianę zachowań patologicznych. Tworząc ów program, mieliśmy na uwadze przede wszystkim jego praktyczną użyteczność, zarówno dla procesu resocjalizacji młodzieży jak i dla zdobycia przez autorów doświadczeń w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych.

Specyfika funkcjonowania młodzieży w zakładzie poprawczym

W zakładach poprawczych przebywa młodzież w wieku 13–21 lat. Orzeczenie środka poprawczego następuje po wyczerpaniu wobec nieletniego wszelkich innych środków opiekuńczych i wychowawczych. Wychowanek zakładu poprawczego to młody człowiek, którego zaburzone zachowanie próbowano skorygować wcześniej poprzez działania — wychowawczy klasy, pedagoga szkolnego, poradni psychologiczno-pedagogicznej, sądu rodzinnego. Sąd zaś

przed orzeczeniem środka poprawczego próbuje takich zabiegów jak: upomnienie, zobowiązanie do określonego postępowania, ustanawia odpowiedzialny nadzór rodziców lub opiekuna, osoby godnej zaufania, organizacji społecznej; stosuje nadzór kuratora; kieruje do kuratorskiego ośrodka pracy z młodzieżą, świetlicy terapeutycznej, ośrodka szkolno-wychowawczego, domu dziecka, młodzieżowego ośrodka wychowawczego, pogotowia opiekuńczego, schroniska dla nieletnich i innych. Środek poprawczy, jako ostateczny i najsurowszy, jest więc stosowany wobec nieletnich wykazujących wyraźne przejawy demoralizacji oraz dopuszczających się czynów karalnych.

W sieci zakładów poprawczych występuje znaczne ich zróżnicowanie, stosownie do cech psychofizycznych nieletnich oraz ich postaw społecznych. Oprócz zakładów specjalnych dla młodzieży upośledzonej umysłowo oraz zakładów dla młodzieży z zaburzeniami neuropsychicznymi istnieje cały wachlarz placówek: od otwartych, łagodnych, do najbardziej surowych — dla nieletnich zdemoralizowanych w najwyższym stopniu. Przebywają tam wychowankowie mający za sobą serię ciężkich czynów zabronionych prawem. W poprzednich, łagodniejszych placówkach nie tylko odrzucali wszelkie oferty wychowawcze, ale także, prezentując postawy antagonistyczno-destrukcyjne, poniżali czy gnębili współwychowanków gotowych skorzystać z szansy resocjalizacji.

Zgodnie z ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz z Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości, w celu zapewnienia prawidłowego wykonania środka poprawczego powołano zakłady poprawcze o wzmożonym nadzorze pedagogicznym dla nieletnich zdemoralizowanych w wysokim stopniu. Aktualnie w Polsce istnieje trzy tego typu placówki różnicowane ze względu na system resocjalizacji. W każdym z tych zakładów panuje inny klimat wychowawczy.

Zakład, w którym przeprowadzono opisane zajęcia socjoterapeutyczne, realizuje swoje zadania na podstawie planów pracy poszczególnych działów: internatu, szkoły i warsztatów. Zanim wychowanek trafi do odpowiedniej grupy wychowawczej, przebywa do dwóch tygodni w „izbie adaptacyjnej”. Tutaj poddawany jest wnikliwej obserwacji oraz badaniom lekarskim i psychopedagogicznym, czego wynikiem jest wstępna charakterystyka wychowanka. W „izbie adaptacyjnej” zapoznaje się chłopca z specyfiką zakładu, prawami i obowiązkami. Z chwilą przetamania nieufności, lęku przed „nowym”, a częściowo negatywnym i wrogości — wychowanek w coraz większym zakresie uczestniczy w życiu placówki.

Internat ma zadanie stworzenia wychowankom namiastki domu rodzinnego, w którym zaspokajają się jego podstawowe potrzeby, wdraża do pracy nad sobą i uczy organizowania czasu wolnego. Funkcjonują koła zainteresowań: kulturalistyczne, muzyczne i sportowe. Poza udziałem w kołach wychowankowie korzystają z propozycji wychowawców w ramach zajęć organizowanych wewnątrz grup. Z uwagi na charakter zakładu, rzadko korzysta się z imprez

kulturalnych lub sportowych w środowisku otwartym. Zdając sobie jednak sprawę z faktu, że przebywający w placówce chłopcy są coraz bardziej narażeni na zerwanie więzi społecznej, zakład stara się więc tę podtrzymać poprzez zapraszanie gości. Dlatego utrzymywane są kontakty z takimi placówkami naukowymi jak WSP, WSPS i UW. Kadra pedagogiczna stara się zwolnić w chłopcach aktywność twórczą oraz wolę ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i możliwości. Na terenie internatu przeprowadza się liczne imprezy sportowe i kulturalne (teatr amatorski, koncerty muzyczne itp.). Sportowa atmosfera, zdrowa rywalizacja, a także kontakt z innym środowiskiem i stylem życia pobudzają wychowanków do zmiany w oczekiwanym kierunku.

Szkola pracuje systemem daleko posuniętej indywidualizacji z uwagi na stosunkowo niskie możliwości intelektualne młodzieży, duże opóźnienia szkolne, brak nawyków uczenia się i zapamiętywania. Większość chłopców preferuje negatywizm szkolny, a więc pierwszoplanowym zadaniem kadry pedagogicznej jest przetamianie ich niechęci do szkoły i do pracy nad sobą. W związku z tym opracowuje się indywidualne minimum programowe dla każdego ucznia, co w efekcie prowadzi w wielu przypadkach do korzystnych zmian. Szkolenie zawodowe odbywa się w trzech działach warsztatów szkolnych: stolarskim, mechanicznym i metalowym. Z obserwacji zajęć warsztatowych wynika, że wychowankowie preferują drobne prace dekoracyjne do swoich sypialni, natomiast mniej uwagi przywiązują do szkolenia mającego dostąpić ich umiejętności w wybranym przez nich zawodzie. Zarówno w szkole, jak i w warsztatach szkolnych tak dobiera się treści nauczania i sposób stawiania wymagań, by spełniony został warunek opanowania przez nieletniego minimum wiedzy i minimum sprawności manualnych i intelektualnych, stosownie do ogólnych wymagań nauczania, oraz by umożliwić osiągnięcie przez wychowanka etapowych sukcesów w nauce na miarę jego predyspozycji i sprawności intelektualnych. We wszystkich tych działach szczególną wagę przywiązują się do organizowania i inspirowania pozytywnej aktywności wychowanka w taki sposób, by nauczyciel czy wychowawca mógł być spóstrzegany przez nieletniego jako życzliwy pomocnik, doradca, partner we wspólnym dochodzeniu do celu, a nie jako osoba wymuszająca przede wszystkim wykonywanie określonych powinności.

Od kilku lat zakłady poprawcze podlegają dość intensywnym zmianom w zakresie form oddziaływania resocjalizacyjnego w warunkach instytucji opieki całodobowej. Tym nowatorskim i twórczym poszukiwaniom towarzyszy świadomość występowania negatywnych skutków i negatywnych aspektów funkcjonowania placówki o charakterze izolacyjno-represyjnym. Stało się to powszechnie znane dzięki prowadzonym badaniom i uogólnieniom teoretycznym (Jedlewski 1966; Goffman 1975). Wprowadza się więc do praktyki nowe formy wychowania w warunkach zakładu zamkniętego. Jednym z istotnych środków oddziaływania w aspekcie terapeutyczno-wychowawczym w warun-

kach zakładu zamkniętego jest organizacja czasu wolnego. Bogactwo wprowadzanych form zajęć rekreacyjnych umożliwia domosią z wychowawczego punktu widzenia prezentację konstruktywnej aktywności rekreacyjnej, rozwijanie indywidualnych zainteresowań, ukierunkowanie percepcji treści przekazywanych przez środki masowego komunikowania się. Z terapeutycznego punktu widzenia zaś — daje możliwość redukcji napięć emocjonalnych poprzez konstruktywną ekspresję twórczą (Sawicka 1993).

Skuteczność realizowanych pomysłów pedagogicznych zależy od wielu czynników, m.in. od tego, czy wychowankowie je zaakceptują i rozpoczną współpracę z prowadzącymi. Działania te uzależnione są w znacznym stopniu od zwolenników tzw. drugiego życia. „Głowcy” bowiem tworzą specyficzną podkulturę, czyli styl życia charakterystyczny dla zamkniętych zakładów, powracznych i zakładów karnych. Ten styl życia ma swoje zasady, język, tajemnice, sposób zachowania się. Wprowadza też podział na „ludzi” i „frajterów”. „Głowcy” przestrzegają zasad konspiracji wobec dorosłych, solidaryzują się między sobą, są agresywni, brutalni, cyniczni. Mają tendencje do podporządkowywania i wykorzystywania innych oraz do negatywnych reakcji na społeczne wymagania i oczekiwania. Grypsujący, szczególnie stojący wyśoko w hierarchii, mogą starać się, by uważano ich za organizatorów przedsięwzięcia, jeśli wcześniej nie wyrażą dezaprobaty lub w dobranym przez siebie zespole będą zręcznie uchylać się od pracy, a korzyści zechcą zagarnąć dla siebie. W podkulturze głowskiej istnieje kult człowieka gotowego do popełnienia każdego czynu, w tym także przestępstwa.

Do udziału w naszym programie zaprosiliśmy 10 wychowanków zakładu poprawczego, którego specyfikę przedstawiliśmy powyżej, w wieku 16–19 lat oraz 3 studentki Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego w wieku 24–26 lat. Każda z dziewcząt uczestniczyła już wcześniej w zajęciach warsztatowych w ramach studiów, dzięki czemu formuła zajęć była im znana. Chłopcy natomiast nie zetknęli się dotychczas z tego typu formą zajęć. Ich pobyt w placówkach opiekuńczo-wychowawczych wynosił od 2 do 10 lat. Pochodzą z rodzin o zaburzonej więzi emocjonalnej, o różnym stopniu dysocjalizacji i dezintegracji, spowodowanej głównie wstępowaniem w nich alkoholizmu i przestępczości. Wśród manifestacji stanu nieprzygotowania społecznego u chłopców tych na plan pierwszy wysuwa się agresywność i nadpobudliwość, różne formy nieprzygotowania szkolnego, trudności w nauce, zachowania antisocjalne i przestępcze, znacznie rzadziej zahamowania i lęki. Jest to więc młodzież spryniająca poważne trudności wychowawcze zarówno w rodzinie, jak i w każdej placówce powołanej do pracy z nimi. Z powodu znacznego stopnia demoralizacji i niemożności dostosowania się do warunków zakładu, w którym przebywali dotychczas, zostali umieszczeni w placówce o wzmożonym nadzorze pedagogicznym. Na podstawie opinii z wcześniejszych zakładów i badań w obecnej placówce wychowankowie biorący udział w zajęciach zostali zdiagnozowani jako jed-

nostki z zaburzeniem zachowania lub o nieprawidłowych cechach osobowości (podział ze względu na wiek)*. U jednego z chłopców, z uwagi na przebyty uraz mózgu, stwierdzono osobowość o rysach charakteropatycznych, u pozostałych natomiast cechy psychopatyczne. Młodzież uczestniczącą w zajęciach scharakteryzujmy:

- chłód uczuciowy, w związku z czym łączą ją słabe lub żadne związki emocjonalne z rodziną, brak współczucia dla innych, bezwzględność, egocentryzm, traktowanie innych instrumentalnie oraz agresja w formie słownej i fizycznej,
- impulsywność, brak równoważenia, niewspółmierność reakcji do bodźca, brak refleksyjności, kierowanie się popędami i dążenie do natychmiastowego zaspokajania swoich potrzeb,
- brak wglądu w siebie, zadowolenie ze swojego stylu życia, utrwalona antyspołeczna hierarchia wartości, brak motywacji do zmieniania siebie i pracy nad sobą.

Ponadto wszyscy chłopcy prezentują niski poziom intelektualny, brak treningu umysłowego i szywność w każdej sferze funkcjonowania społecznego. Mimo że studentki reprezentują skrajnie odmienną hierarchię wartości i cele życiowe, uczestniczyły w grupie na zasadach równoprawnych z chłopcami realizując te same cele i zadania.

Należy także zasygnalizować fakt, że wśród wychowanków zakładu istniał podział na zwolenników tzw. drugiego życia i „frajterów”. Grupy te nie funkcjonują na równych prawach i nie ma możliwości współpracy między nimi w jakiegokolwiek formie. „Frajter” jest bezwzględnie podporządkowany zasadom i poleceniom „grypsujących” oraz uzależniony od ich humorów. Istniata więc uzasadniona obawa prowadzących, że wychowankowie nie podejmą wspólnych działań, co w efekcie mogłoby spowodować zakłócenie przebiegu zajęć, ich przerywanie lub wyjście wszystkich uczestników z sali.

Ogólne uwagi o celach i konstrukcji programu

Proponowany program obejmował 3-dniowy cykl spotkań z grupą, podczas których jej członkowie uczestniczyli w grach, zabawach i ćwiczeniach, a także realizowali zadania wynikające z podziału pracy prowadzącej do osiągnięcia celu zadaniowego, czyli wykonania przestępczego, kartonowego projektu kawirentki.

Spotkania grupowe miały charakter ustrukturalizowany i w całości podporządkowany realizowanym ogólnym celom. Wyróżniliśmy dwie kategorie

* W myśli kryteriów diagnostycznych ustalonych przez Światową Organizację Zdrowia przyjęto, że do 18 roku życia nie diagnozuje się osobowości nieprawidłowej, lecz zaburzenia zachowania.

cełów: pierwsza obejmuje cele rozwojowe i terapeutyczne, druga — cel prakseologiczny (zadaniowy). Celem rozwojowym (nad- rzędny cel programu) jest nabycie przez chłopców umiejętności współpracy z innymi w zespole. Współpracę traktujemy jako współdziałanie, które polega na skoordynowanym wykonywaniu zadań cząstkowych przewidzianych po- działem pracy, czyli taką kooperację pozytywną, gdy chłopcy wzajemnie so- bie pomagają. Cele terapeutyczne polegają na przepracowaniu podstawowych urazów przejawianych przez członków grupy w relacjach ja — zadanie oraz ja — inni.

Ze względu na te cele wyodrębniłmy strukturę programu związaną z pro- cesem terapeutycznym. Składa się on z 3 oddzielnych bloków. Pierwszy blok, będący początkowym stadium pracy grupy, jest poświęcony budowaniu klima- tu zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Jest to również czas na lepsze poznanie się oraz ustalenie norm, które będą obowiązywały przez kolejne spotkania. Proponowane w tym stadium gry i zabawy służą zachęceniu uczestników do, w miarę możliwości, otwartych i szczerych wypowiedzi, nawiązania pozytyw- nych kontaktów pomiędzy uczestnikami oraz uaktywnienia członków grupy. Jest to moment na zaistnienie i zaakceptowanie norm grupowych, w których zwraca się uwagę na życzliwość, nieprzeszkadzanie podczas wypowiedzi, nie- krytykowanie, nieocenianie, niewynoszenie tego, co się dzieje w grupie, na zewnątrz itp. Osiągnięcie atmosfery zaufania i poczucia bezpieczeństwa jest warunkiem prawidłowego przebiegu kolejnych etapów, a także powodzenia całości programu.

Etap ten w toku każdego zajęć socjoterapeutycznych odgrywa istotną rolę. Jednak w przypadku proponowanego programu jest podwójnie ważny. Wiąże się to ze strukturą grupy i istnieniem w jej ramach 3 różnych podgrup wyło- nionych ze względu na rodzaj więzi pomiędzy ich członkami. Mamy tu bo- wiem do czynienia z grupami nieformalnymi, związanymi z tzw. drugim ży- ciem, a więc „grypserami” i „frajerami” oraz grupą neutralną ze względu na rodzaj więzi — grupą studentek. Grupę studentek określiliśmy jako neutralną głównie dlatego, że są dziewczynkami i wywodzą się spoza środowiska. Nie podlegają zatem zasadom „drugiego życia”, a równocześnie są atrakcyjne dla chłopców. Obecność dziewcząt i zastosowanie odpowiednich procedur może spowodować, że chłopcy będą bardziej zaangażowani w zajęcia i zawieszają stosowanie zasad „grypsery”. Pogląd ten potwierdzają obserwacje poczynione przez J. Kozarską-Dworską, która twierdzi, że zaangażowanie osób psychopa- tycznych w zajęcia terapii grupowej powoduje z reguły zanik ich aktywności w tzw. drugim życiu (Pospiszył 1985, s. 202).

Uzyskanie takiego efektu jest podstawowym zadaniem pierwszego etapu, gdyż umożliwiałoby budowanie atmosfery zaufania w grupie. W realizacji tego celu kluczową rolę pełnią prowadzący. To oni swoją postawą wobec człon- ków grupy i wobec pracy z nimi, szczerością, otwartością, nieocenianiem, będą wywierali ogromny wpływ na zachowanie się innych. Są bowiem mode-

lami i własnym postępowaniem modelują zachowania współczesników gier i zabaw. Pierwszy etap kończy się wymianą poglądów i odczuciem na temat zdo- bytych doświadczeń, zaproponowanych gier i zabaw.

Drugi blok obejmuje zdobywanie umiejętności pracy w zespole. Ma na celu uświadomienie poszczególnym członkom grupy, na czym polega współ- działanie, kooperowanie pozytywnie. Na tym etapie pracy z grupą stosowaliśmy przede wszystkim takie procedury, które mogły przyczynić się do osiągnięcia wspomnianego wcześniej celu rozwojowego. Wytyczenie takiego celu naszych zajęć było uwarunkowane potrzebą zmiany w zachowaniu się i posta- wach chłopców, aby mogli lepiej funkcjonować społecznie. Wynikało też z diagnozy psychologiczno-pedagogicznej i indywidualnych zaleceń w za- kresie oddziaływań resocjalizacyjnych. Młodzież wykojełona społecznie, nie- dojrzała emocjonalnie, z zaburzeniami w zachowaniu charakterystycznymi dla typu osobowości psychopatycznej jest upośledzona w zakresie kontaktów interpersonalnych. Zachowania jej cechuje egoistyczne i niekontrolowane wyrażanie emocji, co doprowadza taką osobę do nieustannych konfliktów ze społeczeństwem. Cechują ją trudności w nawiązywaniu więzi międzyludzkich (Walden-Gatuszko 1993, s. 156).

Jak pisał inny autor, istota psychopatycznego stosunku do innego czło- wieka wyraża się w tym, że psychopata zawsze „przekłada coś ponadto” (Bursten). Autor ten pisze również, że „swój zraniony narcyzm [psychopata] traktuje w ten sam sposób jak małe dziecko, widząc tylko własne potrzeby, dlatego też w sposób desperacki wymaga od ludzi spełnienia swych potrzeb, nie dostrzegając dostatecznie jasno, że owo zaspokojenie powinno wynikać z bardziej subtelnych form współdziałania z innymi ludźmi” (Pospiszył 1985, s. 17). Psychopaci są zatem bezuczuciowi w kontaktach interpersonalnych i skłonni traktować inne osoby jak przedmioty.

Nabycie przez taką młodzież w toku zajęć grupowych umiejętności współ- działania, a więc również umiejętności pomagania sobie wzajemnie w celu realizacji jakichś zadań, może uruchomić nowe reakcje, których wyuczenie pozwoli na częstszy kontakt z innymi ludźmi, pozabawiony agresji i oparty na zasadach życzliwości. Stwarza to także szansę na wytworzenie się między członkami grupy związku zależności zewnętrznej. Wówczas grupa stanie się bardziej trwała i spójna, zdolna do realizowania nawet trudnych zadań. Na- szym zadaniem było wykonanie pierwszego „kroku” na długiej drodze do wytworzenia się więzi o charakterze bardziej emocjonalnym, opartej na zwią- kach zależności wewnętrznej, pełnej wzajemnych kontaktów, wzajemnej po- mocy, dającej szansę poznania drugiego człowieka i dokonania czegoś nie dla siebie kosztem innych, ale dla siebie i innych w wyniku własnego zaangażo- wania i wspólnej pracy.

Zastosowane w tym bloku procedury mają charakter pracy zespolonej. Koncentrują się wokół takich umiejętności jak: wspólne podejmowanie decy- zji, podjęcie zadań do wykonania oraz ich zrealizowanie. Ważne tu jest uzmy-

stówienie chłopcóm różnicy między aktywnością indywidualną a zbiorową; zespół ma większe możliwości działania aniżeli jednostka. Poprzez osobisty udział w specjalnie dobranych ćwiczeniach i zabawach powinni sami dostrzec wspomnianą różnicę i jej obojętne doświadczyć.

Zakończyliśmy, że ważną rolę odegrają na tym etapie studentki, które jako uczestniczki mogą inicjować podział zadań, a także aktywizować chłopców do podejmowania różnych czynności przy ich realizacji. Jest to bardzo istotny etap pracy grupy, gdyż dotyczy nabywania umiejętności, których chłopcy nie mają, a dodatkowo wykazują trudności w nawiązywaniu kontaktów. Na tym etapie, prowadzący zachęcają chłopców do kończenia podjętych czynności, wzmacniają ich pozytywnie, wspierają oraz ukazują efekty aktywności uczestników. Blok drugi kończy się poznaniem zasad dobrej współpracy — pomagamy sobie nawzajem; nie przeszkadzamy sobie nawzajem; jesteśmy życzliwi, nie wyśmiewamy się z innych; każdy coś robi — oraz utrwaleniem tych zasad w toku ćwiczeń, gier i zabaw.

Trzeci blok obejmuje grupę ćwiczeń, które można by nazwać małym treningiem twórczego myślenia. Mają one służyć wyjściu poza stereotypowe standardy myślowe oraz generowaniu pomysłów. Dotyczy to w szczególności chłopców z ZP, których zakres pojęciowy jest ubogi, a procesy myślowe ograniczają się do wymyślenia sposobów na przyjęcie i bezkonfliktowe spędzenie czasu w zakładzie izolacyjnym. Konieczność przeprowadzenia wspomnianego bloku ćwiczeń wynika także z badań nad ukształtowaniem u wychowanków z zakładu poprawczego obrazem świata, który jest różny od analogicznego obrazu świata chłopców nie karanych. Efekty badań wskazują, że podopiecznym zakładów izolacyjnych ludzie z otoczenia nie kojarzą się z pomaganiem, życzliwością, bezpieczeństwem, lecz z biciem, szkodeniem, dręczeniem, zagrożeniem. Można my przyjąć, że rzeczywistość społeczna przez nich postrzegana zawiera wiele atrybutów agresji (Poznański 1989, s. 73-74). Jednocześnie niechcąc do nauki, bierność, obojętność w stosunku do wartości poznawczych powodują, że ich zakres pojęciowy jest bardzo ubogi, a procesy myślenia ograniczają się do stereotypu — bezmyślności czy prymitywizmu myślenia animalnego, ograniczającego się w zasadzie do zaspokajania potrzeb roślinnych. Powoduje to ograniczenie wyobraźni, małą zdolność do generowania pomysłów czy do bardziej twórczego myślenia wykraczającego poza stereotypy (Jedlewski 1962, s. 121). Stąd też w ostatnim bloku uważa nasza koncentruje się na wyrabianiu umiejętności myślenia zespołowego, na swobodnym prezentowaniu własnych pomysłów i przyjmowaniu ich takimi, jak je przedstawiono. Nie jest tu celem twórczość w szerokim tego słowa znaczeniu, lecz zdolność wyrażania myśli, analizowania zakresu pojęciowego chłopców. Przechępane są zasady: nie oceniać; nie krytykować; nie „mordować” pomysłów. Zadaniem tego etapu jest usprawnienie procesów myślenia, pracy zespołowej, utrwalenie zasad dobrej współpracy, a także ułatwienie realizacji celu prakseologicznego.

Przedstawiona struktura programu, ze względu na proces terapeutyczny, uwzględnia bloki zajęć bezpośrednio związane z realizacją celu nadrzędnego i odpowiadających mu celów operacyjnych. Należy jednak podkreślić, że obok wspomnianych celów będą realizowane także cele terapeutyczne, pomimo że nie zostały tu ujęte w jakimś konkretnym fragmencie programu. Osiągnięcie celów terapeutycznych wiąże się z przeprowadzeniem podstawowych urazów przejawianych przez członków grupy w relacjach ja-zadanie oraz ja-inni. W relacjach ja-zadanie będą to urazy o treściach typu: „nic mi nie wychodzi”; „nic nie potrafisz zrobić”; natomiast w relacjach ja-inni — urazy o treściach typu: „muszę być agresywny, bezwzględny, aby być lubianym, akceptowanym”; „nikomu nie jestem potrzebny”. Celem jest tutaj zmniejszenie urazów w nich samych i o innych, które powstały w procesie socjalizacji, w wyniku wydarzeń traumatycznych lub liczych, powtarzających się sytuacji trudnych. Chłopcy uczestniczący w zajęciach spędzili długie okresy swojego życia w różnego typu instytucjach resocjalizacyjnych. Specyfika tych miejsc sprawia, że byli narażeni na liczne sytuacje powodujące powstawanie urazów. Są to sytuacje dla nich trudne emocjonalnie, powodujące pogłębianie się już istniejących zaburzeń oraz utrudniająca próby ich eliminacji. Cele terapeutyczne będą realizowane w czasie całego cyklu spotkań poprzez organizowanie sytuacji, w których mają szansę zaistnienia treści przeciwstawne do treści urazowych. I tak np. przekonanie „muszę być agresywny, bezwzględny, aby być lubianym, akceptowanym” może zostać skorygowane przez wyniezione z grupy doświadczenia, które wskazują, że „kiedy pomagam innym w pracy, jestem lubiany, akceptowany” (Sawicka 1993, s. 13). Młodzież potrafi bowiem korygować swoje urazy w sytuacjach, w których uczestniczy, gdyż adresuje je do siebie wprost.

Podstawowym zadaniem, celem prakseologicznym, jest wykonanie przesłanego, kartonowego projektu kawiarunki. W toku zajęć uczestnicy grupy będą wyposażać wytypowane wcześniej pomieszczenie w meble i inne obiekty, wykonane z kartonów w skali 1:1. Ze względu na ten cel wyodrębniłmy inną strukturę programu, związaną z zasadami „dobrej roboty”, czyli ogólnymi dyrektywami sprawności działania. Organizowanie pracy polega na takim dobieraniu części zadania, wykonaniu ich oraz odpowiednim łączeniu, aby jak najbardziej przyczyniło się to wszystkim do powodzenia całości. Jedną z najważniejszych dyrektyw wszelkiego celowego działania, a więc także współogólniejszych i wcześniejszych umożliwiających lub ułatwiających zrealizowanie późniejszych albo umożliwiających lub ułatwiających ich wykonanie (Kotarbiński 1975, s. 14-18). Mając na uwadze powyższe zasady, wyróżniłmy 4 etapy, które prowadzą do wykonania projektu kawiarunki.

Pierwszy z nich zakłada przygotowanie pomieszczenia, w którym ma być kawiarunka, oraz zebranie niezbędnych materiałów do jej wykonania. Etap ten jest realizowany przed rozpoczęciem pierwszego spotkania.

Drugi etap dotyczy wykonania projektu kawiarenki. Projekt powinien obejmować: charakter wystrój, sposób zagospodarowania pomieszczenia oraz rodzaj urządzeń. Jest on przygotowywany w zespołach, które proponują sposób urządzenia poszczególnych części pomieszczenia. Projekt ten jest wykonywany w skali pomniejszonej i stanowi podstawę późniejszego podziału zadań i wykonania projektu przestrzennego w skali 1:1. Jest to również moment na uchwycenie indywidualnych predyspozycji wykonawców, potrzebnych do realizacji zadania końcowego.

Trzeci etap obejmuje podział pracy między poszczególne zespoły, zgodny z ich preferencjami i umiejętnościami. Należy dokonać takiego podziału, aby każdy zespół otrzymał zadania do wykonania, a wykonanie ich przebiegało sprawnie i skutecznie. Realizowana tu jest zasada „każdy coś robi”. W czasie tego etapu brane są pod uwagę zainteresowania i umiejętności uczestników oraz możliwości wykonania przez nich przydzielonych zadań.

Ostatni, czwarty etap dotyczy samej realizacji przestrzennego, kartonowego projektu kawiarenki. Na tym etapie każdy z uczestników grupy wykonuje zadania zgodnie z wyuczonymi zasadami dobrej współpracy. Istotną rolę odgrywa tu prowadzący, który powinien zwrócić uwagę, aby wszelkie czynności wykonywane były w miłej atmosferze, przy pełnym zabezpieczeniu niezbędnych materiałów oraz przy zapewnieniu wsparcia i niezbędnych wyjaśnień. Ważne jest też, aby chłopcy wzajemnie sobie pomagali, a ich sukcesy i efekty pracy były dostrzeżone i uwidocznione w postaci pozytywnych wzmocnień. Jest to również dla każdego czas na wypowiedzenie własnych odczuć, doznanych w czasie wykonywania prac, z uwzględnieniem tego co było trudne, co się udało, a co nie. Wykonanie przestrzennego projektu kawiarenki kończy cykl spotkań.

Dobór zadania realizowanego podczas spotkań nie jest przypadkowy. Jego zakładany efekt powinien stanowić dla chłopców wartość dodatnią, czyli musi być użyteczny i jednocześnie możliwy do osiągnięcia. Jest to o tyle istotne, że osoby o nieprawidłowej osobowości dają się skusić jedynie na przedsięwzięcie wróżące szybkie i łatwe korzyści. Nie potrafią bowiem dotrzymać długoterminowych zobowiązań, a zniknięcie szansy szybkiego sukcesu powoduje, że się wycofują i zaprzestają działania (Walden-Gatuszko 1993, s. 160). Kawiarenka dla osób przebywających w całkowitej izolacji, często ograniczanych do przebywania w obrębie korytarza, sypialni czy świetlicy, stanowi dużą wartość pozytywną, co potwierdziła wykonana przed opracowaniem programu zajęć diagnoza potrzeb chłopców. Kawiarenka taka jest bowiem szansą na pewnego rodzaju odskocznik od szarej codzienności zakładowej. Może stać się miejscem, gdzie w miłej atmosferze będzie można spędzić czas na rozmowie z przyjaciółmi, rodzicami, dziewczyną podczas odwiedzin czy zorganizować dyskotekę. Dodatkowo tak sformułowane zadanie jest celem stosunkowo realnym i łatwym do wykonania. Nie wymaga specjalistycznych sprzętów, materiałów czy wyjątkowych umiejętności. Liczyliśmy także, że wykonanie

tego zadania uzmysłowi chłopcom fakt, że mają oni także pozytywne strony, wzmocni ich poczucie własnej wartości w zakresie podejmowania i kończenia z sukcesem prac społecznie użytecznych, a w konsekwencji zmotywuje do podjęcia trudu wykonania prawdziwej kawiarenki. Dobrane zadanie musi umożliwiać realizowanie zaplanowanych przez prowadzących celów o charakterze terapeutycznym.

Uwagi o realizacji programu

Trzy wspólnie spędzone dni — zajęcia, ćwiczenia i zabawy, obserwacja reakcji grupy, nasze reakcje — wzbudziły w nas szereg refleksji. Wspólna praca zaczęła się od opracowania scenariusza zajęć i przeprowadzenia wstępnych rozmów z wychowankami zakładu. Kontakty cechowała otwartość, szczerść wypowiedzi, wzajemna sympatia i szacunek. Zajęcia prowadziliśmy z udziałem na role. Dzięki temu możliwa była wszechstronna obserwacja tego, co działo się w grupie, włączanie się w pracę zespołów podczas niektórych zadań, wspieranie się w trudniejszych momentach. Zarówno przed jak i po każdym spotkaniu dokonywaliśmy analizy procesu, dzieliliśmy się swoimi przemyśleniami na temat zajęć. Podczas realizacji celów omawianych zajęć socjoterapeutycznych oboje kierowaliśmy się zasadami: bliskiego kontaktu; afirmacji; otwartości; przestrzegania norm; autentyczności. Dzięki temu m.in. udało się wytworzyć w grupie atmosferę bezpieczeństwa i klimat sprzyjający twórczej pracy. Mogły także zachodzić pożądane procesy grupowe. W miarę upływu czasu i wprowadzania kolejnych zabaw kontrast pomiędzy zewnętrzną otoczką i osobą, która jest wewnątrz, staje się coraz bardziej widoczny. „Stopniowo i powoli wytwarza się poczucie autentycznego porozumienia i człowieka, który był szczerze odgradzony od innych, decyduje się odstąpić jakąś niewielką częśćkę nurtujących go uczuć. Zwykle ktoś taki jest przeświadczony, że inni nie będą w stanie zaakceptować tego, co naprawdę przeżywa. Ku swojemu zdumieniu przekonuje się, że im bardziej staje się autentyczny, z tym większą spotyka się akceptacją” (Jankowski 1981, s. 87).

W początkowej fazie zajęć najważniejszym momentem było poznanie się, nawiązanie pozytywnych kontaktów, zbudowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa w grupie. Bardzo ważne było też przyjęcie zaproponowanych przez prowadzących norm funkcjonowania w czasie zajęć. Dziesięciu wychowanków zakładu i studentki biorące udział w zajęciach nie byli wcześniej sobie przedstawieni i podczas siadania w kręgu nastąpił wyraźny podział na dwie grupy. Chłopcy siedzieli bardzo blisko siebie, niektórzy cofnięci za kolegów, by stać się mniej widocznymi. Dziewczęta usiadły razem, ale zachowywały się swobodnie. Widoczny był także podział na „grypsów” i „fajserów” — między nimi było dużo wolnego miejsca. Po wprowadzeniu kilku gier uczestnicy poznali swoje imiona, poczuli się swobodnie i bezpiecznie. Stopniowo zmieniali swoje

miejsca, zmian dokonywali spontanicznie, co odważniejsi siadali obok dziewcząt. W czasie zabawy „Lubię...; nie lubię...” chłopcy wypowiadali się dość szczerze. Niektóre odpowiedzi na pytanie „co lubię?” brzmiały: „wolność”, „dziarżanie”, „seks”, „alkohol”. Jeden z uczestników stwierdził, że „nie lubi, gdy mu się ktoś sprzeciwia”. Większość wypowiedzi była krótka, lakoniczna.

Wprowadzenie norm odbyło się bez większego sprzeciwu. Normy grupowe to wspólnie podzielane poglądy na to, jakie zachowania w grupie są wymagane i co sprzyja jej efektywnemu funkcjonowaniu. To do nich prowadzący odwoływali się w sytuacjach trudnych. One też ułatwiały modelowanie konkretnych zachowań, dobrą współpracę w zespółach i pomogły grupie osiągnąć cele. Duże znaczenie miało także jasne sformułowanie i przedstawienie zasad na początku zajęć, rozumienie ich przez uczestników, adekwatność zasad do potrzeb uczestników, np. zasada dobrovolności i dyskrecji.

W gry podnoszące dobry nastrój i życzliwość uczestnicy weszli chętnie, choć na początku chłopcy mieli trudności w zrozumieniu instrukcji. Niektórzy zadawali dodatkowe pytania, inni potrzebowali zachęty ze strony prowadzących. W końcowej rundzie wypowiedzieli się wszyscy uczestnicy. Zajęcia odebrali pozytywnie, jeden z chłopców stwierdził: „było fajnie, ale trochę nudno”. Inni zadeklarowali dalszy swój udział.

Do zajęć w drugim dniu przystąpiło tylko sześciu wychowanków. Razem z dziewczętami grupa liczyła więc dziewięć osób. Spokanie nie rozpoczęło się zgodnie z założeniami przyjętymi w scenariuszu. Chłopcy przynieśli gitarę, by trochę pograć i pośpiewać. Naszym zdaniem, był to moment zasignalizowania swojego nastroju, potrzeb i oczekiwań co do zajęć i co do obecności dziewcząt. Prowadzący zezwolił na tę fazę, uznając, że nastąpi „rozładowanie energii” i odreagowanie napięcia spowodowanego towarzyszeniem dziewcząt, którego chłopcy nie mają na co dzień. Istotnie, po kilku minutach muzykowania młodzież przystąpiła do zajęć, aczkolwiek były jeszcze próby sięgania po gitarę w czasie ich trwania. Podczas przerwy, na prośbę prowadzących, chłopcy odnieśli gitarę do internatu. Prowadzący nie proponował wypowiadania w kręgu na temat nastrojów, w jakich uczestnicy przystąpili do spotkania. Wypowiedzi następowały spontanicznie i generalnie można stwierdzić, że wszyscy byli ożywieni, w dobrej kondycji i zaciekawieni tym, co nastąpi. Nic też dziwnego, że szybko powstały 3 zespoły w wyniku losowania. Podczas losowania wytworzyła się wesoła i pełna zaciekawienia atmosfera. Odbyło się to jednak sprawnie i wkrótce każdy zespół usiadł razem. Nie było oznak niezadowolania czy żalu. Zespoły można scharakteryzować następująco.

Zespół I — Wanda, Miriek i Mariusz. Chłopcy stojący na średnim szczeblu w hierarchii grupy nieformalnej. Mariusz przejawia uzdolnienia plastyczne, jest sprawny manualnie — lubi rysować i majsterkować. Miriek interesuje się przede wszystkim muzyką i wysokiej klasy sprzętem elektronicznym, służącym do jej odtworzenia. Obaj chłopcy grają na gitarze i na tym polu dochodzą do rywalizacji.

Zespół II — Kama, Piotr (przywódca grupy nieformalnej) i **Janusz** (zajmujący dość wysoką pozycję w tej grupie). Piotr nie ma spreycyzowanych zainteresowań (trochę gra na gitarze), cechuje go niski poziom intelektualny. Swą pozycję zawdzięcza dużej liczbie czynów karalnych oraz, zdaniem kolegów, dobrej znajomości zasad tzw. drugiego życia. Janusz wykazuje zainteresowania przyrodnicze, lubi także zajęcia sportowe i grę na gitarze. Wśród kolegów nie cieszy się sympatią, potrafi być impulsywny, agresywny i bezlistny w wykorzystywaniu słabszych.

Zespół III — Agata, Dominik, wcześniej przywódca „grypsertów”, od niedawna odrzucony i boleśnie tę sytuację przeżywający. Szywny w myśleniu i działaniu. Bez określonych zainteresowań. Trzeci członek tego zespołu — **Tadeusz**, wychowanek o znacznym stopniu demoralizacji, silny i sprawny fizycznie. Naduchliwy, głośny, agresywny głównie werbalnie. Budzi strach wśród kolegów, stąd jego bardzo wysoka pozycja w grupie nieformalnej.

Pierwsze trudności pojawiły się podczas zadania polegającego na zbudowaniu ze słomek do napojów jak najwyższej i najobszerniejszej budowli. Najszybciej podjął pracę zespół III. Uczestniczyli w niej wszyscy zgodnie, chłopcy wykonywali fragmenty budowli, a Agata łączyła je w całość. Kiedy miała kłopoty z połączeniem słomek za pomocą szpilek, natychmiast pomagali jej współpartnerzy. Byli od początku tak zajęci pracą, że nie zwrócili uwagi na innych, którzy w tym czasie pilnie obserwowali zespół Agaty i nie bardzo wiedzieli, od czego zacząć. Kiedy Tadeusz zorientował się, że wszyscy na nich patrzają i próbują budować podobnie, odgrodził swój zespół od pozostałych materacem. Budowlę zakończyli jako pierwsi i wyrazili żal, że jest ograniczona liczba słomek (każdy zespół otrzymał po dwa opakowania).

Zespół I nie mógł od razu się zdecydować co do techniki budowania. Miriek wykonał ze słomek kwadraty, Mariusz zaś trójkąty. Wanda usiłowała połączyć je w całość, ale miała trudności w przekłuwaniu słomek szpilekami. W związku z tym tempo pracy było wolne i efekt mało widoczny. Role pomocnika przejęła od Mirka prowadząca, chłopcy natomiast współpracowali z Wandą. W wyniku tej współpracy szybko powstała solidna i typowo geometryczna budowla.

Największy opór zaistniał w zespole II. Zarówno chłopcy, jak i Kama nie mieli żadnej koncepcji pracy. Janusz szybko się zniechęcił. Głośno wyraził swoje niezadowolone, pytał prowadzących „po co to?” i twierdził, że „to bez sensu”. Zachowując się w ten sposób, łączył słomki przypadkowo, a kiedy uznał, że nic mu nie wychodzi, rzucił na podłogę kilka połączonych słomek, niszcząc je przy okazji. W tym momencie przyłączył się do zespołu prowadzący zajęcia i podjął rolę kooperatora. Zachęcając całą trójkę, zaczął budować i jednocześnie każdemu wyznaczył rolę. Najszybciej pracę podjęła Kama i pomogła prowadzącemu. Stopniowo zaangażowali się chłopcy i w efekcie przedstawili największą budowle.

W omówieniu zadania tylko Agata uznała, że współpraca w jej zespole przebiegała zgodnie. Nie było podziału ról — „niczego nie uzgadniałismy, ale wszyscy pracowali nie przeszkadzając sobie”. Zespół I niechętnie wypowiadał się na temat współpracy, a chłopczy szybko chcieli zniszczyć swoje dzieło. Byli jednak zadowoleni z faktu, że ich budowa jest największa. Wychowankowie odrzucali pozytywne wzmocnienia prowadzących, aczkolwiek dądo: się zauważyły pewną satysfakcję z efektów swojej pracy. W wypowiedziach jednak bagatelizowali własne dokonania mówiąc: „to nic wielkiego zrobić coś takiego”, „nie ma problemu”. Zgodzili się także, aby budowę stanowiły dekorację holu przy wejściu do internatu zakładu. Ustawiał je Piotrek, który w czasie zadania był raczej bierny. W trakcie dekorowania obecni byli wychowankowie nie biorący udziału w zajęciach. Zaciekawieni dotykali, wypytywali i podziwiali wykonane konstrukcje. Reakcja Piotrka na pochwały kolegów różniła się diametralnie od tego, co przed chwilą miało miejsce na zajęciach. Widać było zadowolenie i dumę z osiągnięć swoich i kolegów, poczucie ważności i aprobaty. Chłopiec stał się ożywiony, rozmowny, zaangażowany i po powrocie do sali — aktywniejszy.

Podczas kolejnego zadania — układanie zasad dobrej współpracy — Piotrek był bardzo zaangażowany. Wraz z Januszem głośno dyskutowali na temat kolejności poszczególnych zasad. W konsekwencji wszyscy zdecydowali, że najważniejszą zasadą jest „każdy coś robi”. Pozostałe to: „pomagamy sobie wzajemnie”, „nie przeszkadzamy sobie nawzajem”. Do tej zasady Janusz zaproponował dopisać „nie sprzecząmy się”, żeby, jak zaznaczył, „było to dla wszystkich jasne”. Ostatnia zasada brzmiała „jesteśmy życzliwi, nie wyśmiewamy się z innych”. Zasady dobrej współpracy zostały wprowadzone w życie, gdy członkowie grupy nie byli pewni, czego się od nich oczekuje. Zasady te zdecydowanie umożliwiły poszczególnym zespołom efektywną współpracę, co w konsekwencji pomogło w osiągnięciu kolejnego celu. Grupa zaczęła pracować jako ściśle zespolona całość. Przyjęto założenie: należy sobie pomagać, rozumieć i akceptować siebie nawzajem. Taka atmosfera zaistniała w czasie drugiego dnia zajęć i trwała do ich zakończenia. Uczestnicy widząc, że ktoś zrobił sobie krótki odpoczynek, niejednokrotnie odwoływali się do zasad dobrej współpracy. Wskazywali wówczas umieszczony na ścianie napis i mówili: „każdy coś robi”.

Można było zaobserwować, jak w czasie wykonywanych zadań zmieniał się zachowanie uczestników w kierunku zaangażowania w swoją pracę. Na tym etapie rozwoju grupy, podobnie jak w grupach psychoterapeutycznych, wzrasta poczucie przynależności do grupy, spójność grupowa, przyswojone są już lub wytworzone wspólne normy i wartości. W sferze konkretnych zachowań oznacza to bardziej otwarte, bezpośrednie i jawne komunikowanie się, wyrażanie emocji, przypominanie o normach (Potemaska 1993, s. 126). Realizacja zadań i zabaw do końca drugiego spotkania przebiegała sprawnie i w dobrej atmosferze. Chłopczy byli aktywni i zaangażowani. W pewnym mo-

mencie wyrazili chęć większego ruchu i, prowadzący zaproponowali mecz — na wzór meczu piłki nożnej — z piłeczką do tenisa stołowego. Wszyscy oprócz Dominika bawili się znakomicie. W dmuchanie w piłeczkę wkładali dużo wysiłku, a dodatkową atrakcją były wybuchające często salwy śmiechu i turlanie się po podłodze. Dominik natomiast, mimo zachęty ze strony prowadzących i dziewcząt, zdecydowanie odmówił i pozostał z boku do końca zabawy.

Bardzo trudnym momentem dla prowadzących w czasie drugiego dnia zajęć był powrót chłopców po przerwie obiadowej. Podczas przerw wychowankowie wracali do internatu i przebywali pod opieką wychowawców w swoich grupach. Po obiedzie doszło do konfliktu między kilkoma z nich a wychowawcą. Sytuacja ta została przeniesiona na zajęcia socjoterapeutyczne. Prowadzący pozwolili na odraogowanie emocjonalne (wybuchy gniewu, żalu i poczucia krzywdy), nie zajmując jednak stanowiska przez opowiadanie się po jednej ze stron konfliktu. Po kilku minutach chłopcy uznali, że są już gotowi do zajęć, z wyjątkiem Janusza, który nerwowo chodził po pomieszczeniu. Wkrótce on także przyłączył się do pracy. Bez oporów przyjęto zabawę polegającą na spisaniu pomysłów zastosowania butelki na bezludnej wyspie. Były drobne zapytania w sprawie instrukcji, a w dalszej kolejności — atmosfera zabawy i dobrej współpracy. W efekcie zespoły robocze przedstawiły ponad 90 pomysłów, często oderwanych od rzeczywistości. Do najciekawszych należały: „odtluc dno i zrobić lornetkę, a denka można używać jako okularów”, „wyspać piasek i będzie ozdoba”, „zrobić prysznic”, „płukać gardło”, „zrobić tratwę”, „zakochać się”. Charakterystyczne dla chłopców przeznaczenie butelki to: „bić kogoś”, „dziargać się”, „opłuć”, „chlastać się”, „kto ma butelkę, ten rządzi”.

Wykorzystując moment wysokiego poziomu energii w grupie i rzucanie nieskrepowanych pomysłów, prowadzący poprosili wszystkich o wypowiedzi w rundzie na temat: jaki charakter ma mieć kawiarenka? Kiedy większość opowiedziała się za charakterem bajkowo-romantycznym, przeprowadzono „burzę mózgów” — jak urządzić kawiarenkę? Z realizacją tego zadania nie było żadnych problemów. Każdy zespół pracował w skupieniu i z całą powagą. Pomysły poszczególnych grup zostały odczytane, a po selekcji (liczyły się realne pomysły) spisano je na dużym arkuszu i zainteresowań członków grupy zanalizowaniu wszystkich spisanych propozycji, zainteresowań członków grupy (głównie chłopców) i ich potencjalnych możliwości, zespoły otrzymały zadanie zaplanowania wystroju pomieszczenia w następujących strefach: zespół I — podłoga i urządzenia na niej stojące; zespół II — ściany; zespół III — bary.

Największe kłopoty miała grupa III — Agaty. Potrzebowała pomocy w zaplanowaniu barku. W grę wchodziły różne gatunki drewna, z którego miał być zbudowany, i w związku z tym było kilka wersji jego kształtu. Współpraca w tej grupie układała się dobrze, było dużo pomysłów i stąd prawdopodobnie

trudności z wyborem. W zespole II pracowała tylko Wanda z Mariuszem. Mirka musieli wciąż motywować do działania. Odwoływali się do zasad dobrej współpracy — „każdy coś robi”. Kiedy wreszcie zaproponowano mu zaplanowanie umieszczenia sprzętu muzycznego, praca przebiegała bez zakłóceń i przyniosła konkretne efekty. Projekt został stworzony na papierze. Zespół I działał praktycznie tylko w dwójkę — Kama i Janusz. Piotrek po okresie aktywności w zabawach ruchowych znowu stał się bierny i zniechęcony. Przypomnieć należy, że był to „lider” grupy nieformalnej. Wyglądał na zdziwonego i nie reagował na pomoc ze strony prowadzących. Pozostawał bierny i milczący, choć fakty zachowanie było w istocie sygnałem trudności. Istnieje wiele powodów braku aktywności uczestniczenia w życiu grupy. Według S.M. Corey i G. Corey (1995, s. 235), niektóre z tych powodów to: poczucie, że nie ma się nic wartościowego do powiedzenia; wewnętrzne przekonanie typu „nie powinno się mówić o sobie, nie powinienem zajmować sobą miejsca”; obawa przed śmiesznością, brak orientacji w tym, co wypada mówić lub robić; lęk przed pewnymi osobami w grupie albo przed autorytetem prowadzącego; opór przed pracą nad sobą, szczególnie wówczas, gdy dana osoba tak naprawdę nie chce być w tej grupie; lęk przed odrzuceniem albo obawą przed bliskością; brak poczucia bezpieczeństwa, obawy przed naruszeniem zasady dyskrecji. Uważamy, że większość wymienionych wyżej powodów dotyczy funkcjonowania Piotra w grupie. Biorąc pod uwagę jego stosunkowo niewielkie możliwości intelektualne, brak zainteresowań i zdolności oraz chęć utrzymania najwyższej pozycji w grupie nieformalnej, można przypuszczać, że bał się oszyczenia, a w konsekwencji utraty swego znaczenia i atrakcyjności. Kiedy poszczególne zespoły skończyły swoje projekty i należało skleić „matrycę” w całość, najsprawniejszy plastycznie Mariusz wykazał inicjatywę i ze stosu kartonów wyszukał odpowiednie pudełko, by wszystkie projekty się w nim zmieściły i mogły oddać cały obraz kawiarenki. Zaczęto więc doklejać własne fragmenty. Odbiwało się to przy udziale wszystkich zebranych, każdy chciał coś poprawić, podkleić, ulepszyć, dodać coś od siebie. Radość z wykonanej pracy już nikt nie ukrywał i przez długą chwilę uczestnicy przyglądali się, jakby z niedowierzaniem, efektem swojej codziennej, trudnej przecież pracy. W podsumowaniu oznajmili, że nazajutrz będą z ochotą kończyć rozpoczęte działania. Czulo się zadowolone i entuzjastyczne. Słów było mało, a zaskoczenie ogromne.

W trzecim dniu spotkania zjawilo się tylko czterech wychowanków zakładu. Nie przyszedł Piotr, choć mówił, że się jeszcze zastanowi, i Tadeusz, który ponad wszystko lubi ruch i zajęcia sportowe. Skorzystał więc z bardziej atrakcyjnej dla siebie na ten czas formy zajęć — gry w piłkę nożną. Wrócił jednak po meczu i wniósł do całego zespołu więcej niż inni energii i entuzjazmu. W związku z mniejszą liczbą uczestników nastąpił inny podział na grupy i inny podział zadań. Sprawnie podzielono się pracą przy robieniu półek, stół i ław do siedzenia. Kłopoty pojawiły się, gdy padło hasło „barek”. Kiedy

jednak Wanda ze swoimi chłopcami podjęła się wykonania go, praca ruszyła w szybkim tempie. Prowadzący wspierali wszystkie zespoły w wykonywaniu zadań. Kooperacja przebiegała bez zakłóceń, każdy coś robił. Wrócił Tadeusz i z miejsca zajął się robieniem półek na ścianę, wykazując pomysłowość i dużą sprawność. Za każdym razem, kiedy pokonał pewien etap, bardzo wyraźnie dopominał się pozytywnych wzmocnień od prowadzących i Agaty. Dziełnie pomagał mu Dominik, choć pracował ciszej. Nieistotny stał się podział na pomagającego do grupy nieformalnej. Co więcej, najlepiej pracował i kooperował zespół złożony z wychowanka stojącego bardzo wysoko w hierarchii tej grupy i „fajera”, tzn. Tadeka i Dominika. Nie było pomiędzy nimi żadnych konfliktów i chyba sami byli tym zaskoczeni. Mieli dużo dobrych pomysłów i wspólnie je realizowali. Stało się jasne, że zawieszono zostały zasady „drugiego życia”.

Sądzymy, że wpłynęły na to następujące czynniki: atrakcyjność grupy; chęć przeżycia nowych doświadczeń; podjęcie proponowanych działań i chęć ich ukończenia; trafność dobranych zadań uwzględniających jednocześnie zainteresowania i możliwości chłopców; umiejętności motywowania i wspierania przez prowadzących; umiejętność „współdziałania w zespolech” poziom atrakcyjności zajęć. Obecność dziewcząt spowodowała, że wychowankowie zakładu wykazali chęć pokazania się z jak najlepszej strony i przygodobania się dziewczędom. Byli otwarci na pomysły, pozytywne myślenie i wzajemne wsparcie. Łatwość nawiązania dobrego kontaktu z chłopcami, dostępność, znalezienie wspólnych zainteresowań i pomysłów, gotowość do współpracy i fakt, że nie wykorzystywali one swego statusu społecznego zdecydowanie ułatwiły zarówno rozpoczęcie procesu współdziałania jak i jego przebieg. Podczas wykonywania przestrzennego projektu kawiarni zatarty się granice wcześniej ustalonych, mniejszych zespołów. Każdy był zaangażowany w swoją pracę, niektórzy po skończeniu własnego zadania pomagali innym. Inni szukali jeszcze czegoś do zrobienia, np. wykonywali rysunki na ścianach. Jeszcze inni zaczęli sprzątać, porządkować narzędzia i przybory. Kiedy uznano, że już nic więcej nie można dodać i kawiarnia zapehniła się całym wyposażeniem (były nawet kwiaty w kartonowych wazonach), prowadzący poprosili o wrażenia wyniesione z całości zajęć.

Wszyscy uczestnicy siedzieli lub stali w ciasnym kręgu na progu pomieszczenia kawiarni, uważając, by niczego nie zepsuć, nie przesunąć. Uwidocznilo się wyraźne zaskoczenie i radość. Zaskoczenie tym, że udało się wykonać coś, co podoba się „mniej i innym”. Chłopcy nie podejrzewali wcześniej, że stać ich na wykonanie takiej pracy. Tym większa była ich radość, że doświadczyli czegoś nowego. Swoje potrzeby akceptacji, uznania i znaczenie zaspokajali dotychczas w sposób antyspołeczny. Teraz wykonalni pracę dla siebie i innych zgodnie z normami społecznymi. Należy przypuszczać, że nastąpił jeden z niewielu momentów w ich życiu, kiedy zostali uznani, docenieni i po-

dziwiani w sposób jak najbardziej społecznie pożądanym. Wypowiedzi następowaty spontanicznie. Mówiono o zadowoleniu, dobrej atmosferze i współpracy. Chłopcy zaprosili dziewczęta do ponownego przyjazdu. Mimo trudności w wyrażaniu swoich wrażeń i uczuć padły stwierdzenia: „podoba mi się to co zrobiłśm”, „było fajnie”, „szkoda, że tak krótko”. Prowadzący omówili w zespole to, co się wydarzyło i nie było wątpliwości, że poznanie siebie, swoich możliwości, poznanie kolegów, uświadomienie sobie siły grupy, to najbardziej wartościowe doświadczenie tego etapu pracy.

Wszystkie działania podczas zajęć wymagały ogromnej mobilizacji i energii zarówno ze strony prowadzących jak i uczestników. I naprawdę godne podziwu było to autentyczne i pełne pasji zaangażowanie się całego zespołu w pracę. Aktywność ta wynikała z uruchomienia osobistych potencjałów i re-alizacji własnych zainteresowań. Widoczne było, jak szybko młodzie uczestnicy wciągają się w rytm pracy i stają się bardziej świadomi tego, że od ich energii i chęci zależy powodzenie przedsięwzięcia. Obie strony aktywizowały się wzajemnie.

Po wypowiedziach nastąpiła uroczysta chwila złożenia podpisów autorów projektu kawarenki na obudowie kaloryfera. Prowadzący zajęcia podziękowali uczestnikom za miłą i owocną współpracę, życząc jednocześnie, by często korzystali ze zdobytych doświadczeń.

Uwagi metodyczne

Doświadczenia zdobyte podczas realizacji tego programu oraz doświadczenia z pracy zawodowej z młodzieżą niedostosowaną społecznie pozwalają nam na sformułowanie kilku uwag metodycznych dotyczących przygotowywania programów, organizacji i zasad prowadzenia zajęć oraz bieżącej ich modyfikacji. Mamy nadzieję, że pomogą one wszystkim osobom, które chciałyby stworzyć podobne do naszego programy adresowane do młodzieży przebywającej w instytucjach resocjalizacyjnych.

W fazie przygotowywania programu, poza koniecznością określenia celu i zakresu, adekwatnego do potrzeb uczestników, istotne znaczenie ma również dobór odpowiedniej formuły zajęć oraz skład grupy. Zamierzone efekty w postaci zmian w postawach czy nabycia określonych umiejętności społecznych przez młodzież niedostosowaną społecznie można osiągnąć m.in. stosując typowe techniki socjoterapeutyczne w ramach cyklicznych spotkań grupowych poprzez układ ćwiczeń, gier i zabaw tworzących określone sytuacje grupowe. Dotychczasowa praktyka w tym zakresie wykazuje jednak, że programy realizujące takie cele są adresowane głównie do dzieci alkoholików, młodych narkomanów, dzieci z fobią szkolną czy nawet osób z zaburzeniami zachowania, ale pozostających w bezpośrednim kontakcie z otaczającym je światem. Rzadko zaś kierowano je do osób o wysokim stopniu nieprzystoso-

wania społecznego, jednocześnie pozostających w izolacji od świata, żyjących według narzuconych im reguł. Młodzież taka jest wrogo nastawiona do wszelkiego typu propozycji wymagających od niej dłuższego wysiłku intelektualnego, koncentracji na sobie, ujawniania swojego głębokiego „ja” itd. Z tych też powodów często typowe programy socjoterapeutyczne adresowane do osób przebywających np. w zakładach poprawczych kończyły się niepowodzeniem.

Nasze doświadczenia w tym względzie wskazują, że te same cele można osiągnąć organizując grupę wokół realizacji zadania, które będzie stanowić dla nich wartość pozytywną, a jednocześnie pozwoli ono na taki dobór procedur do jego wykonania, aby możliwe było osiągnięcie także celów terapeutycznych. Uważamy, że przyjęcie takiej formuły zajęć jako początkowej fazy dłuższego cyklu spotkań może przynieść pozytywne efekty całości. Doświadczenia nabyte podczas realizacji programu wskazują także, że skład grupy nie pozostaje bez znaczenia na skuteczność i przebieg planowanych zajęć. Nasza propozycja zaproszenia do udziału w grupie osób spoza zakładu poprawczego okazała się bardzo trafna i efektywna ze względu na planowane wyniki. Wiąże się to przede wszystkim z umożliwieniem chłopcom kontaktów z osobami o odmiennej doświadczeniach, przeżyciach, posiadającymi inny zakres pojęciowy, co może stanowić ułatwienie ze względu na uruchomienie pewnych elementów modelowania, uczenie się nowych form zachowań, poszerzanie zakresu słownictwa czy poznanie innych systemów wartości aniżeli te, którym sami holdują.

W zakresie organizacji i zasad prowadzenia zajęć należy zwrócić uwagę na trzy aspekty, które się z tym wiążą:

1. Relacje panujące między osobami prowadzącymi a grupą

Osoby prowadzące wszelkie grupy socjoterapeutyczne powinny mieć stosowne przygotowanie merytoryczne w tym zakresie. Proponowany program został tak skonstruowany, aby mógł być wykorzystany przez wychowawców w bezpośredniej pracy z młodzieżą. Oczywiście, ze względu na przewidywane efekty, nie każdy wychowawca powinien go realizować; nasze doświadczenia w tym zakresie wskazują, że efektywność oddziaływań w formie zajęć grupowych zależna jest w dużej mierze od pozycji, jaką prowadzący zajmuje u wychowanków. Jeżeli członkowie grupy w taki sposób ich akceptują prowadzącego, ma on niewielkie szanse w taki sposób ich zaktywizować, aby osiągnąć zamierzone cele (bez względu na umiejętności, jakie ma prowadzący). Powinna być to więc osoba, która jest postrzegana przez chłopców jako ktoś im życzliwy, sprawiedliwy, konsekwentny, nieautorytatywny, z kim można porozmawiać o różnych problemach, nurtujących ich na co dzień. Tylko wówczas możliwe jest, aby uczestnicy podjęli wysiłek mówienia o sobie przy innych, początkowo choćby z minimalnym wglądem w siebie, nie bojąc się

krytyki i osmieszenia z jego strony. Uwagi te dotyczą oczywiście wychowawców, którzy mieli kontakt z uczestnikami zajęć w czasie pracy na terenie internatu.

2. Właściwe ustalenie norm i konsekwentne ich przestrzeganie

Ustalenie norm we wstępnej fazie programu jest nieodzownym elementem każdego rodzaju zajęć grupowych o charakterze socjoterapeutycznym. Normy regulują funkcjonowanie każdego uczestnika podczas zajęć i pozwalają m.in. na sprawne, bezkonfliktowe realizowanie założonych celów. Liczba i rodzaj wprowadzanych reguł są adekwatne do potrzeb grupy i charakteru programu. W większości przypadków są one podobne, a zatem są powielane. Znaczenie norm jest ogromne, szczególnie gdy dotyczą młodzieży o wysokim stopniu nieprzystosowania społecznego, która, jak wiadomo, niechętnie postępuje wedle jakichkolwiek standardów, chyba że wyznaczonych przez grupę metor-malną, do której przynależy. Nie jest naszym zamiarem szczególnie omawiać ten problematyki norm grupowych. Należy jednak zwrócić uwagę na kilka jej aspektów, które mają szczególne znaczenie w pracy z „trudną” młodzieżą. Po pierwsze, konieczne jest, aby normy były ustalone wspólnie i przy całkowitej akceptacji każdego z członków grupy. Jak również, jak również dale to prowadzycym tytuł do odwoływania się do nich w różnych sytuacjach konfliktowych. Po drugie, dobrze jest, gdy wśród zaproponowanych norm znajdzie się taka, która zabrania „wynoszenia” tego, co się dzieje w grupie, na zewnątrz. Zasada ta jest o tyle istotna, że może bezpośrednio wpłynąć na poczucie bezpieczeństwa członków grupy oraz na stopień zaangażowania i owarłość jej członków podczas zajęć. Drugą niezbędną normą jest zapewnienie dobrowości również wypowiedzi i uczestnictwa w poszczególnych grach. Ustalenie norm jest również momentem na zawarcie kontraktu w sprawie zawieszenia podziatów istniejących w wyniku przynależności uczestników do różnych grup nieformalnych. Nasze doświadczenia wskazują, że unikanie tematu tzw. drugiego życia nie jest zasadne, gdyż brak jasności w tej kwestii może uniemożliwić na jakimś etapie kontynuowanie spotkań. Ostatnią ważną sprawą w tym zakresie jest postulat konsekwentnego przestrzegania norm. Próba wybiórczego lub nieuczciwego ich respektowania może doprowadzić do lekceważenia prowadzących zajęcia, a w konsekwencji do przerwania realizacji programu.

3. Bieżąca modyfikacja programu w zakresie doboru ćwiczeń, gier i zabaw

Przygotowując scenariusze zajęć dla młodzieży niedostosowanej społecznie, umieszczonej w placówkach resocjalizacyjnych, należy dokonać takiego wyboru ćwiczeń, gier czy zabaw, który będzie adekwatny nie tylko do stopnia dojrzałości psychicznej i emocjonalnej czy możliwości intelektualnych uczest-

ników, ale również będzie uwzględniał ich przynależność do różnych grup nieformalnych. Uczestnictwo chłopców w tzw. drugim życiu zobowiązuje ich do przestrzegania wielu zasad, które wykluczają pewne formy zachowań interpersonalnych. Jedną z takich norm jest unikanie kontaktu fizycznego z osobami spoza ich kręgu czy publiczne okazywanie swoich słabych stron. Wszelkie go rodzaju procedury socjoterapeutyczne należy więc tak dobrać, aby nie stanowiły dla uczestników zajęć zagrożenia utraty pozycji w hierarchii grupy nieformalnej. Dotyczy to szczególnie tej fazy pracy z grupą, która ma dopiero zapewnić im poczucie bezpieczeństwa. Poza odpowiednim doбором ćwiczeń również ważne jest, aby prowadzący, uczestnicząc aktywnie w zajęciach, zwracać uwagę na informacje zwrotne od członków grupy, dotyczące proponowanych form aktywności. Reakcją prowadzących na owe informacje winno być elastyczne posługiwanie się scenariuszem w zakresie gier, które nie odpowiadają uczestnikom, i zastępowanie ich nowymi. Oczywiście zasada elastyczności nie może być nadużywana. Można ją stosować podczas konkretnych zajęć jedynie do tych procedur, które możemy łatwo zastąpić innymi, bez negatywnego wpływu na całość realizowanych celów.

Nasze uwagi metodyczne są wynikiem doświadczeń nabytych w drodze realizowania zaproponowanego przez nas programu i posiadanej wiedzy teoretycznej w tym zakresie. Zdajemy sobie sprawę, że nie są to wszystkie wskazówki, które mogłyby być pomocne przy realizacji podobnych programów. Jest to przedmiot rozważań wielu prac poświęconych konstruowaniu programów. My omówiliśmy jedynie te, które wydają się nam istotne przy programowaniu pracy z grupą ze względu na odbiorców, do których są adresowane, i specyfikę miejsc, w których będą realizowane.

Scenariusze zajęć

Prezentowane niżej scenariusze zajęć przewidziane są do realizacji w cyklu 3-dniowym. Składa się on z trzech kolejnych spotkań, przy czym pierwsze ma trwać ok. 2 godz., a pozostałe dwa — ok. 8 godz. każde.

SPOTKANIE I.

Cele:
zadaniowy — przygotowanie sali, w której ma powstać kawiaranka, oraz wszystkich niezbędnych materiałów;

terapeutyczny — zapewnienie uczestniczącym w zajęciach poczucia bezpieczeństwa, budowanie atmosfery zaufania, nawiązanie pozytywnych kontaktów, bliższe poznanie się.

Materiały: pilleczka, koc.

1. **Krąg rozpoczynający zajęcia.** Prowadzący wita uczestników i przedstawia się. Proponuje „grę imion” — pierwszy uczestnik przedstawia się,

sąsiad podaje imię pierwszego, a następnie swoje. Każda kolejna osoba powtarza imiona swoich poprzedników, dodaje swoje itd.

2. **Krag. Prowadzący wyjaśnia cel zajęć, ich formę i czas trwania.** Pyta się uczestników, czy zgadzają się na taką propozycję, czy ktoś ma może inne propozycje.

3. **Gra „Złap moje imię”** — jedna z osób dostaje piłeczkę, rzuca ją do kogoś. Osoba, która łapie, ma powiedzieć imię osoby, która rzuciła i rzuca do następnej, a ta łapie i mówi imię tej, która do niej rzuciła itd. (*Grupa bawiąca się...* 1994, s. 21).

4. **Krag. Prowadzący proponuje uczestnikom, aby wspólnie ustalić pewne reguły, normy, które będą przestrzegane podczas trwania całego cyklu zajęć.** Przedstawia własne propozycje reguł: w grupie zwracamy się do siebie po imieniu, do prowadzących zaś „pani Bożenko”, „panie Sławku”; nie oceniamy się; tego, co się dzieje, jest tu i teraz, nie wnosimy na zewnątrz; zwracamy się bezpośrednio do siebie; każdy ma prawo wyrażania opinii; udział w poszczególnych propozycjach jest dobrowolny; nie używamy słów wulgarnych; nie używamy siły fizycznej; jesteśmy dla siebie życzliwi, pomagamy sobie nawzajem; podczas zajęć nie palimy, robimy przerwy na papierosa; czas zajęć jest ściśle określony. Następnie zadaje pytanie, czy wszyscy się na takie reguły zgadzają. Pyta, czy ktoś chciałby podać własne propozycje norm.

5. **Zabawa „Koc”.** Uczestnicy dzielą się na dwie grupy i stają naprzeciwko siebie. Osoby prowadzące stają pomiędzy grupami trzymając koc na wysokości szyi. Prowadzący objaśnia przebieg: po obu stronach koca siadają dwie dowolne osoby po jednej z każdej grupy. W momencie kiedy opuszczamy koc, siedzące osoby wypowiadają imię partnera. Kto szybciej je poda, zabiera partnera do swojej grupy. Wygrywa grupa, której uda się zgromadzić więcej osób.

6. **Krag. Prowadzący proponuje, aby każdy z uczestników dokończył zdanie:** Lubię; Nie lubię; Każdego kocham; Nie lubię wymienia minimum dwie rzeczy, kończąc rozpoczęte zdanie.

7. **Gra „Kto prowadzi gimnastykę”.** Uczestnicy stają w kole. Jedna z osób (A) opuszcza na chwilę pomieszczenie. Pozostali wybierają osobę (B), która ma za zadanie poprowadzić gimnastykę (np. klaskanie, pajacyki, podskoki). Pozostali naśladują ją, ale w taki sposób, aby nie było to dostrzegalne. Osoba (A) ma za zadanie zgadnąć, kim jest osoba (B).

8. **Zabawa „Odgadnij zasadę”** (patrz s. 139, 4).

9. **Krag. Ustalenie terminu kolejnego spotkania.** Runda: uczestnicy kończą kolejno zdanie „Dzisiaj na zajęciach czułem się...”

10. **Pożegnanie.** Wszyscy stoją w kręgu i krzyczą jednocześnie zaproponowany przez kogoś okrzyk.

SPOTKANIE II.

Cele:

zadaniowy — przygotowanie projektu (matrycy) kawienki w skali pomniejszonej;

terapeutyczny — nabywanie umiejętności współpracy wespole: pomaganie sobie, podejmowanie wspólnych decyzji, ustalanie zadań do wykonania i ich wykonanie; ćwiczenie twórczego myślenia: wychodzenie poza standardy myślowe, generowanie pomysłów, ustalanie wspólnego stanowiska; przepracowanie urazów w relacjach ja—zadanie oraz w relacjach ja—inni.

Materiały: puzzle z pocztówek, słomki do napojów, szpilki, papier, flamastry, klej, karton, krzesła.

1. **Powitanie.** Okrzyk zaproponowany przez jednego z uczestników.

Runda. Każdy z uczestników kończy zdanie „Czuję się teraz jak...”

2. **Krag. Prowadzący proponuje grę, za pomocą której grupę podzieli się na zespoły.** Skład zespołów pozostanie niezmienny do końca zajęć. Objasnienie: „Mam przygotowanych 9 elementów puzzli wykonanych z 3 pocztówek. Każdy z Was wycisuje 1 element. Na mój sygnał odszukacie między sobą osoby z elementami, które tworzą całość pocztówki. W ten sposób powstaną 3 zespoły”.

3. **Zabawa pantomimiczna.** Każdy zespół (uprzednio utworzony) przedstawi przy pomocy pantomimy rodzaj czynności, którą chcieliby wspólnie wykonywać. Pozostali próbują odgadnąć, jaka to czynność.

4. **Ćwiczenie „Budowla”.** Każdy zespół otrzymuje słomki do napojów i szpilki. Zadaniem jego będzie zbudowanie ze słomek budowli o dowolnej konstrukcji, ale takiej, aby była jak najwyższa i jak najobszerniejsza. Każda budowla powinna samodzielnie stać. Po wykonaniu ćwiczenia następuje omówienie. Prowadzący prosi, aby każdy zespół nazwał swoją budowlę, a potem każdy członek zespołu spróbuje odpowiedzieć na pytania: Jak się czuł podczas wykonywania ćwiczenia?, Czy dobrze mu się współpracowało z innymi?, Co mu przeszkadzało w budowaniu?, Co zrobił samodzielnie? itp.

5. **Gra „Rozsypywanka”.** Każdy zespół otrzymuje kopertę. W kopertach znajdują się elementy składanki, po złożeniu których powstaną zasady dobrej współpracy. Każdy zespół układa przed sobą jedną zasadę. Po odczytaniu powstałych w ten sposób zasad (pomagamy sobie nawzajem; nie przeszkadzamy sobie nawzajem; jesteśmy życzliwi, nie wyśmiewamy się z innych; każdy coś robi) prowadzący daje każdemu uczestnikowi jeszcze po jednym elemencie i proponuje, aby cała grupa wspólnie ułożyła jeszcze jedną zasadę. Po ułożeniu ostatniej zasady, prowadzący pyta: Która z zasad wydaje się Wam najważniejsza? Spróbujmy ułożyć je według ważności. Po ustaleniu hierarchii ważności, zasady zostają naklejone na dużym kartonie i wywieszane na widocznym miejscu.

6. **Gra „Przypływ—odpływ”.** Uczestnicy ustawiają się w szeregu, stojąc luźno obok siebie. Prowadzący staje z boku i podaje hasła: „przypływ”, „odpływ”. Na hasło „przypływ” wszyscy robią krok do przodu, a na hasło „odpływ” krok do tyłu. Prowadzący podaje hasła w dowolnej kolejności i w dowolnym tempie. Osoba, która się pomyli, odpada z gry. Gra toczy się, aż zostanie wyłoniony zwycięzca.

7. **Zabawa „Okrzyk”.** Zespoły przygotowują dowolny okrzyk. Na hasło prowadzącego krzyczą swoje okrzyki. Następnie prowadzący prosi, aby każdy zespół wybrał z usłyszanych ten okrzyk, który mu się najbardziej podoba, i na kolejne hasło krzyknął właśnie ten wybrany. Czynność tę powtarza się tak długo, aż wszyscy krzykną ten sam okrzyk. Prowadzący wówczas konkluduje, że wspólnie zawsze można dojść do jednego celu.

8. **Gra „Kot ministra”.** Wszyscy siedzą w kręgu. Prowadzący prosi, aby każdy kolejno dokończył zdanie: „Kot ministra jest...” poprzez dodanie przymiotnika zaczynającego się na uzgodzoną literę, np. na literę „d”, i wtedy można powiedzieć „Kot ministra jest duży”. Raz użytych przymiotników nie można powtarzać. Grę kontynuuje się do wyczerpania pomysłów.

9. **„Burza mózgów”.** Prowadzący objaśnia: „Znajdujemy się na bezludnej wyspie. Mamy do dyspozycji jedynie pustą butelkę. Proszę wypisać jak najwięcej pomysłów na wykorzystanie butelki. Każdy pomysł jest dobry. Pomysłów nie oceniamy, zapisujemy wszystkie, które przyjdą nam do głowy”. Następnie zespoły prezentują swoje pomysły, powstaje jedna lista. Prowadzący konkluduje, że warto jest wspólnie zastanawiać się nad różnymi problemami, gdyż wówczas jesteśmy w stanie więcej wymyśleć.

10. **Krag. Runda.** każdy z uczestników kończy zdanie: „Chciałbym, aby kawiatarka była... (np. bajkowa, jaskinia, morska itp.)”. Następnie wszyscy wspólnie wybierają najciekawszy pomysł.

11. **Zabawa „Wszyscy Ci, którzy...”** (patrz s. 202, 4).

12. **„Burza mózgów”.** W ustalonych wcześniej zespołach zapisujemy pomysły na temat: „Jak urządzić kawiatarkę w stylu...”. Tu następuje to co uzyskano w wyniku rundy z pkt. 11. Pomysły zapisujemy na kartonie i wieszamy na widocznym miejscu.

13. **Przygotowanie projektu.** Każdy zespół korzystając z pomysłów z „burzy mózgów” przygotowuje fragment projektu—matrycy kawiatarki. Pierwszy zespół zajmuje się wejściem i przedstonkiem kawiatarki oraz wyjściem ścian, drugi projektuje barek lub inny mebel o podobnym przeznaczeniu wraz z jego zagospodarowaniem, a trzeci projektuje podstawowy wystroju wnętrza (stoły, krzesła itp.). Po zakończeniu zadania wszyscy siadają w kręgu. Prowadzący proponuje, aby każdy zespół opowiedział, co przygotował, a każdy z uczestników — co mu się udało zrobić podczas tego zadania, w czym czuje się dobry, co mu przeszkadzało w planowaniu, a co pomagało.

14. **Krag. Wszyscy wspólnie z przygotowanych fragmentów sklejają matrycę w całość i wystawiają ją na widocznym miejscu.**

15. **Gra „Kto prowadzi gimnastykę”.**

16. **Krag. Runda. Każdy kończy zdanie:** „Dowiedziałem się dziś, że ja...”

17. **Pożeganie.** Okrzyk.

SPOTKANIE III.

Cel: wykonanie przestrzennego, kartonowego projektu kawiatarki.

Materiały: kartony, pudła, nożyczki, papier, klej, taśma klejąca, flamastry.

1. **Powitanie.** Okrzyk.

2. **Przydział zadań.** Prowadzący proponuje poszczególne zespołom zadania do wykonania podczas tego spotkania. Pyta się, czy ktoś ma inne propozycje. Wyjaśnia, że urządzamy kawiatarkę zgodnie z wczoraj przygotowaną matrycą, z tą tylko różnicą, że wykonujemy poszczególne elementy w skali 1:1.

3. **Realizacja zadań** zgodnie z dokonanym podziałem pracy.

4. **Zakończenie prac** — urządzenie kawiatarki. Wszyscy uczestnicy ustawią wykonane elementy we właściwych miejscach. Wspólnie sprzątają pomieszczenie. Omówienie: prowadzący proponuje, aby każdy powiedział, co teraz czuje, czy jest z siebie zadowolony, co mu pomagało, a co przeszkadzało we współpracy z innymi itp.

5. **Krag. Zakończenie cyklu spotkań.** Rozmowa w kręgu kończąca spotkanie. Uczestnicy wypowiadają się, czy chcieliby zamienić wykonane urządzenia kartonowe na prawdziwe, przedstawiają swoje propozycje. Jest to również czas na omówienie zajęć. W tym celu prowadzący prosi, aby uczestnicy na przygotowanych wcześniej kartkach dokonali zdania: „Odkryłem, że ja...”; „Wartościowe dla mnie okazało się, że...”; „Złosiłem się, gdy...”. Następnie każdy odczytuje swoje wypowiedzi.

6. **Pożeganie.** Okrzyk. Każdy wychodząc podpisuje się wyraźnie na wyznaczonym elemencie dekoracji, który zostanie jako „kamień węgielny” na widocznym miejscu, nawet wówczas gdy powstanie prawdziwa kawiatarka.

Dla starszej grupy adolescentów charakterystyczne były zaburzenia myślenia — rozkojarzenie. Z własnych obserwacji wynika, że częstymi objawami psychopatologicznymi są zaburzenia nastroju i aktywności w postaci zespołu asteniczno-apatyczno-abulicznego, często także w postaci zespołu depresyjnego z ciemnym kolorem świata. Z urożeń w grupie badanych pacjentów najczęściej występowały urojenia odnoszenia. Często spotykane były objawy depersonalizacji, derealizacji i urojenia oddziaływania poprzez treści w nich wyrażone: obawy o własne »ja«, o jego istotę, prawdziwość i granicę. Traktuje się je jako patologiczny sposób rozwiązywania, a raczej nieradzenia sobie z kryzysem tożsamości (Orwid 1981, s. 171–172). Dodam, że objawy te dość łatwo poddają się leczeniu farmakologicznemu i po ich ustąpieniu pacjent jest wypisywany ze szpitala. Hospitalizacja często ma więc charakter interwencji w momencie epizodu psychotycznego lub obserwacji służącej postawieniu diagnozy, czy zaburzenia psychicznego wynikają z kryzysu adolesencyjnego, czy też świadczą o rozwijającym się procesie chorobowym.

Pomimo przyjęcia określonych kryteriów diagnostycznych, diagnozowanie zaburzeń psychicznych w okresie adolesencji nie jest proste. „Feinstein uważa, że tylko u 1/3 pacjentów młodzieżowych jednoznacznie rozpoznanie schizofrenii nie przedstawia trudności. Pozostałe 2/3 sprawiają trudności diagnostyczne przy odróżnieniu schizofrenicznego obrazu psychozozy od kryzysu adolesencyjnego czy reakcji osobowościowej. Trudności diagnostyczne wynikają z pewnej relatywności, głównie takich objawów jak autyzm i rozszczepienie emocjonalne. Mitodzień w tym okresie życia może mieć potrzebę izolacji, samotności, ucieczki w fantazję i marzenia. W stanach bardziej nasilonych, gdy tendencje te są dominujące, jednoznaczne diagnozowanie, czy jest to autyzm psychotyczny, czy tylko tendencja będąca wyrazem kryzysu dojrzwania, jest bardzo trudne, a czasem niemożliwe (...). W tej sytuacji, w naszym środowisku klinicznym objawem o największym znaczeniu diagnostycznym są formalne zaburzenia myślenia” (Orwid 1981, s. 170–171).

Częściowym rozwiązaniem tego diagnostycznego dylematu wydaje się ta kategoria diagnostyczna, jaką jest zespół paranoidalny, czyli zestaw objawów składających się na epizod psychotyczny, które mogą, ale nie muszą świadczyc o rozwijającym się procesie chorobowym. Psychiatrzy z oddziału, gdzie pracuję, bardzo ostrożnie posługują się rozpoznaniem „schizofrenia”. Rzadko ma miejsce diagnoza stawiająca tego typu rozpoznanie przy pierwszej hospitalizacji, gdyż epizod psychotyczny może okazać się jednorazowym, przemijającym bez śladu wydarzeniem.

Charakterystyka i diagnoza grupy

Kandydatów do tworzonej przeze mnie grupy warsztatowej wyłoniłam kierując się następującymi kryteriami:

V. NIETYPOWE ZASTOSOWANIE SOCJOTERAPII

Wanda Chilecka

SOCJOTERAPIA W REHABILITACJI MŁODYCH PACJENTÓW SZPITALA PSYCHIATRYCZNEGO

Pragnę opisać eksperyment wykorzystujący techniki socjoterapeutyczne w rehabilitacji pacjentów dziecięco-młodzieżowego oddziału psychiatrycznego, gdzie pracuję jako pedagog-socjoterapeuta. Miało to miejsce w jednym ze szpitali psychiatrycznych, na początku grudnia 1995 roku. Odbył się w formie pięciodniowych, codziennych spotkań z wybraną według określonych kryteriów grupą osób, przez cztery godziny dziennie. Celem eksperymentu było stwierdzenie przydatności technik i procedur socjoterapeutycznych w integrowaniu wybranej grupy osób, u których rozpoznano zaburzenie psychiczne zwane zespołem paranoidalnym. Zanim scharakteryzuję grupę, z którą pracowałam, przedstawię cele pracy grupowej oraz scenariusze zajęć, postaram się pokrótce opisać objawy kliniczne składające się na zespół paranoidalny.

Jest to jeden z zespołów urojeniowych, które traktuje się zazwyczaj jako odrębną od schizofrenii grupę zaburzeń psychicznych. Antoni Kepiński istotę tego zaburzenia ujmując następująco: „Wprawdzie w zespołach urojeniowych, podobnie jak w schizofrenii, zmiana struktury świata jest istotnym elementem psychozozy, to jednak zasadnicza różnica między nimi polega na tym, że w schizofrenii zmiana jest całościowa, a w zespołach urojeniowych tylko częściowa. W schizofrenii chory staje się innym człowiekiem, a w zespołach urojeniowych poza zniekształconym urojenioowo fragmentem swego świata pozostaje on tym kim był, zachowuje swoją osobowość” (Kepiński 1972, s. 82).

Na epizod psychotyczny tego typu może składać się całe spektrum różnorodnych objawów o niejednorodnym obrazie. Jak pisze Orwid — jedni autorzy podkreślają, że u inteligentnych adolescentów może wystąpić pełna systematyzacja urojeń, podobnie jak u dorosłych. Istnieje też związek depersonalizacji z problemami kształtowania się tożsamości. Inni zwracają uwagę na epizodyczność, zmienność i fragmentaryczność objawów. Ich zdaniem, stany urojeniowe są przejściowe, mniej rozbudowane i mniej ciągle niż u dorosłych.

- 1) rodzaj zaburzeń — w tym wypadku rozpoznanie: zespół paranoidalny;
- 2) wiek 16–18 lat;
- 3) cofnięcie objawów psychotycznych pozwalające na udział w zajęciach grupowych.

Jak już wspominałam, hospitalizacja w oddziale psychiatrycznym, gdzie pracuję, ma często charakter interwencyjny w momencie ostrego rzutu chorobowego lub nagłego epizodu psychotycznego. W momencie ustąpienia objawów lub znacznego ich zminimalizowania, pacjent jest wypisywany i dalsze leczenie przebiega pod kontrolą poradni zdrowia psychicznego, jego kontakt ze szpitalem ogranicza się więc do niezbędnego minimum. Podytrowane jest to troską o ciągłość i poziom społecznej stymulacji, jaką daje dom i środowisko szkolno-rówieśnicze, a której nie daje szpital. Dlatego też niemożliwe jest podejmowanie długofalowych działań rehabilitacyjnych w warunkach oddziału psychiatrycznego. Stąd tak krótki, pięciodniowy czas opisywanych przeze mnie działań.

W skład grupy weszło 6 osób (4 pacjentki i 2 pacjentów) w wieku 16–18 lat, uczących się w szkołach ponadpodstawowych, mających wkrótce opuścić szpital. Nie sądzę, aby konieczna była w tym momencie charakterystyka osób pod kątem specyficznych dla nich objawów psychotycznych, które okazały się przemijające. Bardziej istotna wydaje mi się charakterystyka członków grupy pod kątem zdolności wchodzenia w interakcje społeczne oraz ich potrzeb psychicznych.

W momencie rozpoczęcia pracy grupowej osoby te miały już za sobą fazę „wycofania”, charakterystyczną dla nasilonych objawów psychotycznych. Do takiego wycofania skłania na początku intensywność przeżywanych doznań, dokąd magająca się przesunięcia uwagi z otoczenia na swoje wnętrze, a potem intensywna farmakoterapia, powodująca nadmierną sennność i osłabienie. W chwili ustąpienia objawów i zredukowania dawek leków do podtrzymujących pacjenci pragnęli wyjść z izolacji i nawiązać jakiś kontakt z otaczającą ich rzeczywistością oddziału. Towarzyrzyli temu wyrażane werbalnie obawy o to, jak uda im się zaadaptować po powrocie do swoich dawnych środowisk i ułożyć stosunki z rodzicami oraz kolegami. Niepokoili się też, czy nie ujawni się fakt ich pobytu w szpitalu psychiatrycznym. Z rozmów indywidualnych wynikało, że dla wszystkich osób z grupy istotną sprawą były kontakty z rówieśnikami, umiejętność prezentacji siebie, kontaktowanie się z nastolatkami płci przeciwnej oraz kwestia atrakcyjności osobistej.

Pacjenci ci mieli silną potrzebę bycia razem i robienia czegoś wspólnie, czegoś, co wykroczy poza roznywy i kontakty w szpitalnych salach, oglądanie telewizji, wspólne posiłki i inne szpitalne rytuały, aczkolwiek nie precyzowali, co by to mogło być. Wyrzażało się to we wspólnym przesiadywaniu bądź przemieszczaniu po oddziale. Uznałam, że jest to dobry moment na propozycję wspólnych działań i zainicjowałam zajęcia grupowe (we wcześniej ustalonym składzie) ogniskiem w przyszpitalnym parku.

Zanim rozpoczęliśmy spotkania, próbowałam zdiagnozować grupę. Kryteria diagnozy, które wybierałam, były następujące: 1. zdolność nawiązywania kontaktów z ludźmi w subiektywnej ocenie badanej osoby; 2. szczególnie ważne potrzeby psychiczne. Skonstruowałam narzędzie badawcze, które zawierało kontinuum zdolności wchodzenia w kontakty międzyludzkie, w postaci skali od 0 do 10, na której osoba badana miała oznaczyć, na ile punktów ocenia swoją zdolność do kontaktów społecznych, oraz listę potrzeb, z prośbą o wybranie najbardziej istotnych.

Konstruując listę potrzeb oparłam się na typologii Cantrilla (Melibruda 1977, s. 42–43). Zdając sobie sprawę, że skonstruowane przeze mnie narzędzie nie miało walorów diagnostycznych odpowiadających standardom testu psychologicznego, jednakże dostarczyło ono wielu danych, niezbędnych do opracowania programu. Analiza ankiet, które były anonimowe, pokazała, że osoby badane mają nie zaspokojoną potrzebę przyjaźni, miłości, autonomii, bezpieczeństwa psychicznego oraz potrzebę kontaktu z ludźmi, bycia sobą i odkrywania siebie, doznawania opieki i wsparcia, szacunku do siebie, doznawania własnej wartości i znaczenia, wolności w dokonywaniu wyborów, wewnętrżnej harmonii i zwartości, odprężenia i wypoczynku oraz zabawy. Jeśli chodzi o subiektywną ocenę zdolności do nawiązywania kontaktów z ludźmi, była ona niska, ponieważ nie przekraczała wartości 5 w skali od 0 do 10. Mimo tak niskiej oceny, kontakty z pacjentami dowodziły, że są oni zdolni do wspólnego brnienia emocjonalnego i nie wystąpiła dezintegracja osobowości po ustąpieniu ostrej fazy zaburzeń, uniemożliwiająca kontakt.

Cele pracy z grupą

Sugerując się wynikami diagnozy oraz własnymi odczuciami, jakie miałam podczas rozmów i kontaktów z pacjentami, sformułowałam następujące cele krótkoterminowej pracy z wybraną grupą:

- 1) doprowadzenie do nawiązania komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- 2) ujawnianie przeżyć i ekspresja uczuć;
- 3) wzrost samopoznania poprzez werbalizację emocji;
- 4) mobilizacja emocji pozytywnych i zmniejszenie tym samym nastawienia obronnego oraz lęku i napięcia;
- 5) doprowadzenie do współbrzmienia uczuciowego w grupie.

Cel pracy z grupą koncentruje się więc na obszarze takiego kontaktu, komunikacji oraz wyrażania siebie, które doprowadzą do wytworzenia więzi w grupie oraz współbrzmienia emocjonalnego. Założyłam, że o realizowaniu tego celu świadczyć będą następujące zachowania w grupie: chęć spotykania się w tym samym składzie w celu kontynuacji wspólnych działań, mówienie o swoich uczuciach i doznaniach oraz inne formy wyrażania siebie, używanie

nie oceniających komunikatów w porozumiewaniu się z innymi, słuchanie wypowiedzi innych.

Spróbuję teraz uzasadnić, dlaczego ograniczenie celu do takiego obszaru wydaje mi się ważne. Otóż uważam, że przeżycie więzi w grupie, w przypadku osób z doświadczeniami, które zachwiały ich poczuciem tożsamości, jest ważne i może być leczące; może być traktowane przez nich jako swoista matryca lub wzorzec tego, czym jest satysfakcjonujący kontakt z innymi i co do niego prowadzi.

Zachwane poczucie tożsamości (doświadczenie, będące udziałem osoby z zespołem paranoidalnym) może wpływać na relacje z ludźmi, z otoczeniem, ze światem społecznym. Zacytuje tu wypowiedź R.D. Lainga, jednego z najbardziej znanych współczesnych psychiatrów: „Jednostka może odbierać swą własną istotę jako byt realny, żywy i pełny, gdyż w normalnych warunkach czuje się elementem wydzielonym, wyróżnionym na tle reszty świata tak wyraźnie, że jej tożsamość i autonomia nie podlegają dyskusji. Może ona wtedy doświadczać siebie jako byt ciągły w czasie, wewnętrznie spójny, materialny, rzeczywisty, pełnowartościowy, współmierny w przestrzeni z ciałem, zwykle zaczynający swą egzystencję od (lub w okolicach) narodzin, a skazany na zagładę poprzez śmierć. Na tym wszystkim właśnie opiera się stabilne jądro ontologicznej pewności. Jednakże nie jest to reguła. Jednostka żyjąca w normalnych warunkach może czuć się również osobą bardziej niereczywistą niż realną; w sensie dosłownym — bardziej martwą niż żywą; tak bowiem nietrwale i niepewnie oddzielającą własną istotę od reszty świata, że jej tożsamość i niezależność stają ciągłe pod znakiem zapytania. Osoba taka może być pozbawiona poczucia ciągłości w czasie. Może być także pozbawiona przemożnego uczucia spójności, zwartości, spistości. Może czuć się bardziej niematerialna niż cielesna, niezdolna do przyjęcia założenia, że to, z czego się składa, jest autentyczne, dobre, wartościowe. Może ona wreszcie odczuwać swoją jaźń jako oddzieloną od ciała. To oczywiście, że ktoś, kogo poczucie własnego »ja« jest właśnie takie, nie żyje już w »bezpiecznym« świecie, nie może znaleźć pewności w samym sobie. »Fizjonomiak« jego świata będzie odpowiednio różna od tej, jaką posiada człowiek o trwale ukonstytuowanym poczuciu własnego zdrowia i znaczenia. Jego powiązania z innymi ludźmi będą miały zupełnie inne funkcje i znaczenie. Antycypując, możemy powiedzieć, że dla osoby, która charakteryzuje się owym pierwotnym rodzajem poczucia bezpieczeństwa i pewności, powiązania z innymi ludźmi są potencjalnym źródłem gratyfikacji, podczas gdy osoba ontologicznie niepewna pochłonięta jest raczej chronieniem własnego bytu, nie pozwala sobie na osiągnięcie zadowolenia czy przyjemności, bowiem już zwykłe otoczenie zagraża jej niskiej barierze bezpieczeństwa (...). Tylko pełna tego świadomość — pozwoli zrozumieć, w jaki sposób rozwijają się niektóre psychozy. Jeśli jednostka nie jest w stanie przyjąć a priori realności, »żywności« i tożsamości własnej i innych ludzi, to pochłonięta zostanie snuciem planów stania się osobą real-

na, utrzymania siebie i innych przy życiu, ocalenia swej tożsamości. Zajmą ją bez reszty wysiłki, jak sama to często przedstawia, uchronienia siebie przed utratą własnego »ja«. To, co dla innych ludzi jest codziennym, niewartym zainteresowania wydarzeniem, dla takiego człowieka może stać się sprawą ogromnej wagi, gdyż w jego odczuciu albo przyczynia się ono do jego przetrwania, albo przeraża widmem niebytu. Osoba, dla której elementy składowe świata mają lub zaczynają mieć inną niż dla zwykłego człowieka hierarchię wartości, żyje — lub zaczyna żyć, jak to określamy, »we własnym świecie« (Laing 1995, s. 51–53). Przywołując ten długi cytat stwierdzam, że zachwane poczucie tożsamości jest podłożem dla wszelkiego rodzaju urojeń w obszarze relacji: »ja-świat«. Kiedy mają miejsce urojenia odnoszenia, doznający ich człowiek staje się postacią centralną. Cały świat patrzy tylko na niego, mówią o nim wszyscy znajomi i nieznajomi, wszystkie fakty i wydarzenia odnoszą się do niego. Człowiek taki traci swoją anonimowość. „Zwierciadło społeczne staje się zbyt bliskie — każdy z otoczenia staje się obserwatorem, świat otaczający przybliża się i zagęszcza tak, że centralny punkt odniesienia »ja« jest przytłoczony napierającym nań światem społecznym, a samo »ja« pęcznieje. Takie skrócenie perspektywy zniekształca obraz świata, a przeżywającemu je odbiera swobodę ruchów” (Kępiński 1972, s. 92).

Kiedy człowiek doznaje urojeń przesładowczych, świat społeczny staje się wrogi, zagrażający zniszczeniem, ludzie spiskują przeciw choremu organizując się w specjalne grupy. Chory jest śledzony, podsłuchiwany przy pomocy specjalnej aparatury, skomplikowane urządzenia przenikają jego mózg i przechwytyują myśli. Ludzie dzielą się na złych i dobrych. Jest to podział czarno-biały i nie ma gradacji odcieni. W przypadku tych dwóch typów urojeń świat wdziera się jak gdyby do wnętrza osoby. Brakuje granicy, która chroniłaby tożsamość.

Podłożem dla urojeń grzeszności jest monstrualne poczucie winy. Wszyscy inni są lepsi, szlachetniejsi, bardziej moralni i „czyści” niż chory. Wyolbrzymione poczucie winy domaga się kary w postaci potępienia. Jeśli chodzi o stosunek do własnej roli społecznej, to zachwane poczucie tożsamości może manifestować się w postaci urojeń wielkościowych, postlamiczych, katastroficznych albo urojeń nicości. Kiedy człowiek przeżywa urojenia wielkościowe lub postlamicze, własna rola społeczna wzrasta do karykaturalnych rozmiarów. Może towarzyszyć temu podwyższony nastrój, euforia, wzmoczony napęd psychoruchowy. Chory otrzymuje do wypełnienia misję religijną, polityczną, naukową, artystyczną itp. Czasem jest gotów poświęcić dla niej życie. Jego celem staje się zmiana świata na lepsze, uszczęśliwienie lub ocalenie ludzkości.

Niekiedy stosunek do ludzi zmienia się na pogardliwy lub wrogi. W tym przypadku granica między „ja” a światem staje się sztywna i nieprzepuszczalna. „Ja” roztacza się, a „świat” maleje, gdyż wskutek izolacji nie ma możliwości weryfikacji napływających ze świata bodźców informacyjnych. Urojenia

nihilistyczne są przeciwieństwem urojenń wielkościowych. Człowiek ich doświadczający uważa się za proch, pył i nicieść, znika w puszcze, czuje się martwy, wypalony i nie istniejący. Ma przycimające poczucie nicieści przenoszące się na jego ciało, które niszczy się, psuje, gnije, rozsypuje się, rozplywa, lub na odczuwający świat, który staje się wówczas matwym puskowym pożerany przez nicieść. Człowiek mający urojenia nihilistyczne dąży często do samounicestwienia. Co dzieje się wtedy z jego poczuciem tożsamości? Poczucie „ja” oraz odczuwający świat rozplywają się w puszcę. Czy słowa te dobrze opisują tego rodzaju doznania? W przypadku urojenń katastroficznych świat odczuwający, czyli bliższe i dalsze otoczenie, rodzina, kraj, kula ziemską, a nawet kosmos, wszechświat ulega zagładzie. Grozi mu wojna, zagłada, apokalipsa, klęski żywiołowe i nieuleczalne choroby. Jedynym ratunkiem jest śmierć. Niekiedy chory zabija siebie i osoby, które kocha, aby uniknąć nieszczęść. Być może wtedy jego tożsamość jest totalnie zagrożona i jedynym wyjściem jest samozniszczenie.

Tak wygląda, bardzo zresztą skrócony, opis urojeniowych sposobów widzenia siebie i świata. Zaburzenia te są bardzo dokładnie opisane przez Antoniego Kepińskiego (Kepiński 1972, s. 93–94). Sadzę, że udało mi się wyjaśnić, dlaczego przeżycie doświadczenia więzi z ludźmi, więzi nie zaangażowanej zniszczeniem, jest ważne dla osób, które przeżyły doświadczenia urojeniowe.

W momencie rozpoczęcia leczenia farmakologicznego objawy te powoli wygasają. „Terapia w jej części farmakologicznej oddziałuje na układ nerwowy i hormonalny. Jej bezpośrednim efektem jest zmiana poziomu: aktywności, nastroju, działanie hamujące lub pobudzające pracę układu nerwowego. Treściowym odpowiednikiem tych zmian jest redukcja niepokoju, poprawa zdolności kontroli i krytycyzmu, co behawioralnie wyraża się eliminowaniem ostrej reakcji psychofizycznych. Farmakoterapia nie ma więc, jak widać, charakteru leczenia przy czynowego i nie prowadzi do głębszych, trwałych zmian. »Usuniecie« zachowania psychofizycznego, z pozostawieniem poczucia zagrożenia i trudności w komunikowaniu się z innymi ludźmi, pozostawia chorego »bezradnym« i naraża na kolejne napiecia powodujące nawroty choroby» (Suchańska 1984, s. 24–25).

W związku z tym nasuwa się pytanie — jakie są specyficzne cechy rehabilitacji psychoz? Jaką rolę pełnią w tej rehabilitacji oddziaływania socjoterapeutyczne i jaką formę muszą przyjąć, aby okazały się skuteczne? „Oddziaływania psychoterapeutyczne w psychozach dają znacznie mniej spektakularne efekty niż w nerwicach” (Suchańska 1984, s. 25). „Specyfika grup (chodzi o psychotyków — przyp. aut.) wymaga od terapeuty wiele samozaoparcia i cierpliwości, a w każdym razie odejścia od klasycznych jej form” (Wardaszkowski 1973, s. 173). „Psychoterapia w klasycznej formie wydaje się najmniej skuteczna w stosunku do dwóch kategorii zaburzeń, tj. zachowań antisocjalnych lub początków psychozy” (Jankowski 1970, s. 181).

Wróć tu raz jeszcze do zasadniczego wątku tej pracy: jakie techniki i procedury socjoterapeutyczne wybrać, aby doprowadzić do poczucia więzi w grupie? Próba odpowiedzi na to pytanie jest przeprowadzony przeze mnie eksperyment, który zrelacjonuję w kolejnym podrozdziale.

Scenariusze zajęć grupowych

Spotkanie I. Ognisko w przyszpitalnym parku i pieczenie kiełbasek. Było ono poprzedzone osobistym zaproszeniem każdego uczestnika do wzięcia udziału w zajęciach grupy. Miało nie ustrukturalizowany przebieg.

Spotkanie II. Runda otwierająca. Siedzący w kręgu uczestnicy kolejno kończą zdanie „Oczekuję, że tutaj ...”, pozwalające wyrazić osobiste oczekiwania na temat tego, „co będzie działo się podczas spotkania „burza mózgów” na temat uczyć (nazwy różnych uczuć, podawane przez uczestników, wypisywane są na dużym kartonie). Odgrywanie w parach scenek ilustrujących te uczucia poprzez mimikę, gesty i improwizowany dialog. Rysowanie „mandali” wyrażającej aktualne samopoczucie (jest to rysunek w formie koła, malowany lub rysowany przez każdego uczestnika). Interpretacja każdego rysunku — jakie uczucia wzbudza i z czym się kojarzy, oraz ustosunkowanie się autora rysunku do interpretacji — czy jest trafna, czy nie. Runda zamykająca spotkaniem — odpowiedź na pytanie „W jakim kolorze jest teraz twój nastrój?”

Spotkanie III. Runda otwierająca „Dziś czuję się ...”. „Burza mózgów” na temat „Jak chce być traktowany w tej grupie?” jako pretekst do sformułowania norm grupowych. Wspólne sformułowanie norm obowiązujących uczestników w czasie spotkania i po — wypisanie ich i umieszczenie w widocznym miejscu. Zabawa pod tytułem „Kto to powiedział?”, koncentrująca uwagę na pozytywnych cechach swoich i innych osób. Tworzenie indywidualnych „list uczuć”, kojarzących się z dobrym nastrojem, i porównanie ich ze sobą. Wykonanie rysunków symbolizujących te uczucia. Projektowanie i wykonanie masek wyrażających różne nastroje. Odgrywanie improwizowanych scenek, pokazujących zmiany nastroju (widzowie odgadują, jaki nastrój chcieli aktorzy wyrazić). Aktorzy grają w wykonanych przez uczestników maskach. Runda zamykająca spotkanie: „Na koniec chcę powiedzieć, że...”

Spotkanie IV. Runda otwierająca „Czuje się z wami ...”, wyrażanie uczuć związanych z przebywaniem w grupie. Gra pod tytułem „Adwokat” pozwalająca zorientować się prowadzącemu i uczestnikom, jaki jest poziom wzajemnego zaufania w grupie, i jednocześnie budująca do zaufania. Runda sondująca opinie uczestników na temat gry i odczuć, które wzbudza. Gra integrująca grupę pt. „Historijka”. Gra pt. „Czarownica”, usprawniająca niewerbalne sposoby komunikacji. Runda pozwalająca wyrazić osobiste odczucia związane z grą. Gra pt. „Skójzarzenia” pozwalająca na ujawnienie skójzarzeń, jakie mają

na swój temat uczestnicy grupy. Runda zamykająca spotkanie: „Jak się czujecie ze skojarzeniami, które usłyszacie?”

Spotkanie V. Runda otwierająca „Tu i teraz czujcie się...” Gra pt.: „Widzę, że ty ...” pozwalająca wyrazić uczucia, wrażenia, myśli i wyobrażenia, które wzbudzają inni uczestnicy grupy. Gra pt. „Prezenty”, w czasie której uczestnicy mają okazję dowiedzieć się czegoś więcej na temat upodobań i oczekiwań innych oraz ujawnić swoje intuicje na ten temat. Runda zamykająca spotkanie: „Na zakończenie spotkań chcę wam powiedzieć, że ...” Szczegółowy opis i przebieg wszystkich gier znajduje się w następnym podrozdziale.

Przebieg zajęć grupowych

Celem nadrzędnym pracy grupowej było doprowadzenie do takiego sposobu kontaktowania się i wyrażania siebie, który stworzy więź między członkami grupy; celami cząstkowymi: doprowadzenie do komunikacji werbalnej i niewerbalnej, ujawnienie przeżyć i ekspresja uczuć, wzrost samoświadomości poprzez werbalizację emocji, mobilizacja emocji pozytywnych i zmniejszenie tym samym nastawienia obronnego oraz lęku i napięcia, doprowadzenie do współbrzmienia uczuciowego w grupie i zaspokojenia potrzeby więzi emocjonalnej.

Założyłam, że doświadczenie przeżycia więzi grupowej w najlepszym wypadku doprowadzi do postrzegania i przeżywania tej sytuacji jako swoistej matrycy lub wzorca tego, czym jest satysfakcjonujący kontakt z innymi i co do niego prowadzi albo przynajmniej naprowadzi na ścieżkę poszukiwań takiej matrycy. Jeśli nie, będzie po prostu relaksującą zabawą, co jest również ważne. Bardzo mi zależało, aby podążać za tym, co dzieje się w grupie, i niczego nie narzucać. Stosowane techniki i procedury traktowałam jako „pojemniki” na to, czy też „wyzwalacze” tego, co będzie się działo. Próbowałam dostosować technikę do tego, co przeżywają i czują członkowie grupy. Sądzę, że zastosowanie w takiej sytuacji (mam na myśli specyfikę osób uczestniczących) techniki zapewniającej bezpieczne uczestnictwo w tym, co się dzieje, umożliwiła skoncentrowanie się na przeprowadzaniu aktualnie zadaniu, a w mniejszym stopniu na osobach, które to robią. Technika, procedura lub zabawa jest czymś w rodzaju tła, na które można bez obawy rzutować swoje działania w takim stopniu, w jakim się chce, z dowolnym stopniem zaangażowania. Jest to ważne z punktu widzenia osoby, która ma za sobą przeżycia paranoidalne.

Nigdy nie używam słowa „terapia” w kontaktach z pacjentami. Zastępuję je zawsze słowem „gra” lub „zabawa”, mając na uwadze, aby pacjenci nie poczuli się bardziej chorzy, niż są w rzeczywistości. Obawiam się też działań, w których pacjent mógłby się poczuć jak wzięty pod lupę, gdyż wtedy od razu wycofuje się on z jakiegokolwiek kontaktu. Działania grupowe, które przeprowadziłam, są przeciwieństwem sytuacji, w której szczegółowo analizu-

je się przeżycia, uczucia, motyw działania pacjenta i dociera do obszarów nieświadomych w celu uzyskania wglądu w istotę jego problemów. Stykając się w oddziale z tą kategorią pacjentów, odnoszę wrażenie, że uzyskanie wglądu w siebie nie jest dla nich sprawą aż tak istotną. Ważniejsza jest więź, kontakt i współprzeżywanie z nimi ich doświadczeń oraz nie ocenianie ich rozumienia.

Zanim przystąpiłam do integrowania grupy, miałam za sobą serię rozmów indywidualnych z każdym kandydatem, a osoby te znały się między sobą z pobytu w oddziale. Ułatwiło mi to pracę. Po uzyskaniu zgody członków grupy na udział w zajęciach, postanowiłam rozpocząć spotkanie od wspólnego ogniska. Zależało mi na tym, aby zainicjować proces grupowy czymś, co wydarzy się poza oddziałem, co będzie trochę niecodzienne, inne i odbiegające od rutyny dnia szpitalnego. Zauważyłam, że wspólne pobyty na zewnątrz są naturalną okazją do integrowania w grupę osób wspólnie w takim wyjściu uczestniczących. Nie potrafię wyjaśnić, dlaczego tak jest, ale na zewnątrz oddziału jego pacjenci skłonni są do większej otwartości i komunikatywności. Dążyłam do tego, aby spotkanie przy ognisku miało jak najbardziej naturalny charakter i było spotkaniem towarzyskim, do niczego nie zobowiązującym. Zależało mi na tym, by sam początek spotkań był na tyle przyjemnym doświadczeniem, aby wyzwoić maksymalną motywację do ich kontynuowania. Sytuacja, którą zaaranżowałam, była okazją, aby zobaczyć, jak grupa funkcjonuje na początku swego istnienia.

Atmosfera była trochę „sztywna”. Niektóre osoby milezały, inne mówiły, dowcipkowały, wyglądały się. Jedna z dziewcząt, mająca zgodę na samodzielne przebywanie poza oddziałem, wolała spacerować po parku. Zauważyłam, że moje intuicje, aby pracować z grupą w kierunku większej otwartości, integracji i poczucia bezpieczeństwa są słuszne. Członków grupy dzieliły bariery komunikacyjne w postaci nieśmiałości, niepewności, zawstyżenia, obaw przed tym, co się wydarzy, onieśmielenia, strachu, niepokoju wobec innych członków grupy oraz braku zaufania do siebie i innych. Nie były one werbalizowane, ale manifestowane w postaci mileczenia. Aby ułatwić ekspresję tych uczuć, postanowiłam scenariusz najbliższego spotkania przygotować tak, by jego tematem były uczucia.

Kolejne spotkanie grupowe rozpoczęłam „burzą mózgów” na temat uczuć. Na dużym kartonie zostały wypisane nazwy wszystkich uczuć, które podawali członkowie grupy. Przebiegało to z dużymi oporami. Zauważyłam, że opór budzą w nich zarówno uczucia negatywne, jak i pozytywne. Być może to wstyd powstrzymywał wszystkich przed wypowiedzeniem nazw uczuć. Doświadczyłam wtedy do wniosku, że to nie był dobry pomysł, aby konstruować scenariusz tak, by dotyczył uczuć. Teraz myślę, że od razu uderzyłam w ważny problem grupy. Kiedy nazwy uczuć zostały wypisane na kartonie, zaproponowałam, żeby odegrać historyjki ilustrujące te uczucia; wcześniej przygotowałam karty z ich nazwami do wylosowania. Grupa podszła do tej propozycji z dużym oporem. Scenki grano sztywno i nieśmiało. Były bardzo krótkie,

ubogie w dialogi i mimikę. Postanowiłam zrobić rundkę sondującą i poprosiłam uczestników, aby powiedzieli, jak się czują w sytuacji odgrywania scenek ilustrujących uczucia. Trzy osoby wyraziły wprost swoją niechęć. Pozostałe stwierdziły, że jest im wszystko jedno, co będą robić.

Zaproponowałam wtedy, aby wyrazić to, co czują aktualnie członkowie grupy, w pracy plastycznej. Zastosowałam technikę „mandali”, o której Carl Gustaw Jung pisał następująco: „Każdego ranka robiłem w notatniku mały kolisty rysunek — mandalę — który zdawał się odbijać moją wewnętrzną sytuację w tym momencie. (...) Dopiero stopniowo odkryłem, czym mandala jest na prawdę: (...) Jaznią, całkowitością osobowości, która — pod warunkiem, że wszystko rozwija się dobrze — jest harmonijna (...) Fakt, iż obrazy tego rodzaju wywołują w pewnych warunkach znaczny wpływ terapeutyczny na ich twórców, jest wykazany empirycznie, a także łatwo zrozumiały, skoro często reprezentują one niezwykle śmiałe próby dojrzenia i pogodzenia pozorów nie dających się pogodzić przeciwności oraz przetrwania mostów ponad nieznane beznadziejnymi rozłamami. Zwykle już samo podjęcie takiej próby przynosi leczący efekt.” (Fincher 1994, s. 15–39). Sens rysowania mandali Susan Fincher ujmuję następująco: „Tworząc mandalę, komponujemy osobisty symbol, który ujawnia, kim jesteśmy w danym momencie. Koło, które rysujemy, zawiera, a niekiedy wręcz prowokuje wyłonienie się skłóconych elementów naszej natury. Lecz nawet kiedy na powierzchnię wydobywa się konflikt, przy tworzeniu mandali występuje niezaprzeczalne złagodzenie napięcia. (...) Uspokajający efekt rysowania koła może wynikać również stąd, że potrafi ono służyć jako symbol przestrzeni zajmowanej przez nasze ciało. Rysowanie koła może być swoistym zatoczeniem linii ochronnej wokół fizycznej i psychicznej przestrzeni, którą każdy z nas identyfikuje jako siebie.” (Fincher 1994, s. 38–39). Dodam, że słowo „mandala” pochodzi z sanskrytu i oznacza centrum, obwód lub koło magiczne. Rysuje się ją w sposób nie przemyślany, ale spontaniczny, pozwalając, aby ręka sama niejako wybierała kolory i formy. Sposób ten okazał się skuteczniejszy, gdyż nie wymagał werbalizowania. Po wykonaniu rysunków odwróciłam je zamalowaną powierzchnią do dołu i każdy z uczestników wybrał jedną kartkę. W ten sposób każda osoba otrzymała do zinterpretowania mandalę któregoś z członków grupy. Interpretacja polegała na opowiedzeniu, jakie uczucia wywołuje w niej rysunek i z czym się kojarzy, a autor rysunku ustosunkowywał się do tej interpretacji. Zorientowałam się, że zastosowałam odpowiednią procedurę, gdyż w grupie zaczęło się coś w rodzaju wymiany poglądów. Byli wyraźnie poruszeni trafnością niektórych interpretacji. Zaczęła się rozmowa na temat głębszych znaczeń rysunków. Uczestnicy snuli przypuszczenia na temat tego, jacy są inni, czego pragną, co chcieliby robić, od czego chcieliby się odciąć. Spotkanie to zakończyło się w ożywionej atmosferze rundką „W jakim kolorze jest teraz twój nastój?”. Kolejne spotkanie rozpoczęłam z myślą o wprowadzeniu norm grupowych. Zrobiłam to w postaci „burzy mózgów” na temat „Jak chciałbym być

traktowany w tej grupie?”. Życzenia uczestników były wypisywane na kartonikach. Potem wspólnie utworzyliśmy następujące zasady:

- 1) każdy ma prawo do wypowiedzenia się i bycia wysłuchanym, bez przerywania jego wypowiedzi;
- 2) zwracamy się do siebie po imieniu, nie używamy sformułowań: on, ona;
- 3) nie oceniamy osób ani wypowiedzi, mówimy natomiast o uczuciach, które w nas budzą;
- 4) używamy wypowiedzi typu: ja jestem, czuję, myślę widzę, zamiast: ty jesteś, czujesz, myślisz widzisz;
- 5) angażujemy się w to, co się dzieje, na tyle, na ile czujemy, że możemy się zaangażować;
- 6) jeśli nie chcemy się wypowiadać, nie wypowiadamy się.

Zasady te, wypisane na dużym arkuszu papieru, wywiesiliśmy w widocznym miejscu. Kiedy zastanawiałam się nad scenariuszem tego spotkania, przyszło mi na myśl, aby skoncentrować uwagę uczestników na ich pozytywnych cechach. W tym celu postanowiłam wykorzystać zabawę „Zgadnij, kto to powiedział?”, która przebiega w następujący sposób: jeden z uczestników wychodzi na chwilę z pomieszczenia, w którym pracuje grupa. W tym czasie pozostali przygotowują na kartkach wypowiedzi mówiące o pozytywnych cechach i mocnych stronach tej osoby, które wyznaczają bądź widzą. Kiedy osoba wraca, odbiera kartki, odczytuje je i próbuje odgadnąć, od kogo pochodzą te informacje. Oczekiwałam, że kiedy uczestnicy dostaną dużo pozytywnych informacji o sobie, zechcą otworzyć się bardziej i zacząć mówić o swoich obawach i lękach. Zabawa ta wywołała w grupie pozytywny rezonans. Zauważyłam, że uczestnicy znają już siebie na tyle, że styl komunikatu kojarzy się im z konkretną osobą i nie mają większych problemów z odgadnięciem autora tekstu.

Jedną z uczestniczek zaproponowała powrót do kwestii uczuć w ten sposób, żeby stworzyć listę uczuć, które kojarzą się z dobrym nastrojem, na co grupa wyraziła zgodę. Każdy uczestnik sporządził własną listę. Następnie je porównało. Okazało się, że dobrym nastroj i samopoczuciu kojarzą się wszystkim z podobnymi uczuciami. Zaproponowałam wtedy, aby każdy z uczestników wykonał rysunek symbolizujący dla niego te uczucia. Poinformowałam później grupę, że z takiego indywidualnego symbolu można korzystać w chwili złego nastroju, aby przywołać przeciwnieństwo. Rysunki te umieściłam na ścianie. Uczestnicy chcieli rysować nadal. Zaproponowałam, żeby to były maski, wyrażające różne nastroje, w których później odgrywane byłyby scenki ilustrujące różne uczucia. Przy maskach przebiegało to inaczej niż na początku. Być może dlatego, że pod maską można się ukryć, a także dlatego, że uczestnicy oswoili się już ze sobą i grupową sytuacją. W rundce kończącej spotkanie wyrazili wprost swoje dobre samopoczucie i chęć kontynuowania spotkań.

Kolejne, czwarte spotkanie pokazało, że grupa jest już zintegrowana. Uczestnicy mają do siebie zaufanie i czują się ze sobą bezpiecznie. Było to

widoczne także poza zajęciami grupowymi, gdy przebywali ze sobą rozmawiając i spędzając razem czas. Na spotkanie przyszli punktualnie, usiedli dosyć blisko siebie i swobodnie się komunikowali, żartując, opowiadając sobie dowcipy, hałasując. Aby podtrzymać ten nastrój, zaproponowałam grę pt. „Adwokat”. Polega ona na tym, że jeden z uczestników zadaje wybranej przez siebie osobie pytanie, na które odpowiedź udzielić może tylko adwokat tej osoby, osobiście przez nią wybrany. Adwokat odpowiada tak, aby bronić interesów tej osoby. Gra wymaga od adwokata wczucia się w sytuację swojego klienta, tak aby na pytania odpowiadać dyplomatycznie. Natomiast od klienta wymaga zawierzenia budować zaufanie. Podczas gry okazało się, że nie-więc pytania były zbyt osobiste, gdyż niektórzy uczestnicy reagowali zawstydzieniem, niechęcią do jej kontynuowania i trzeba było ją przerwać. Zaproponowałam rundkę, w której poprosiłam o odpowiedzi na pytania: jak się czułam w roli osoby, której interesów broni adwokat i która nie może się odzywać, oraz jak się czułam w roli adwokata. Osoby, które grały klientów, mówiły o swojej obawie, czy adwokat rzeczywiście odpowie tak, jak sobie tego życzę. Adwokaci natomiast opisywali swoje poczucie pewności i kompetencji w tej roli. W tym momencie zapanował w grupie rodzaj dysharmonii, gdyż niektórzy z uczestników zdali sobie sprawę z swoich uczuć, ale nie mieli odwagi, aby mówić wprost o swoim braku zaufania, w obawie, aby nie psuć przyjemnego nastroju. Nie wyrażone uczucia spowodowały, że atmosfera ochłodziła się trochę i pojawił się dystans. Zdałam sobie sprawę z tego, że kwestia zaufania w grupie nadal jest otwartą. Próbowałam zachęcić uczestników, aby mówili o tym podczas rundki, ale nikt nie chciał mówić wprost o swoich obawach. Postanowiłam zamknąć na razie ten temat, z nadzieją, że w którymś momencie, bardziej sprzyjającym, uda się go podjąć.

Zaproponowałam przewidzianą w scenariuszu tego spotkania zabawę pt. „Historyjka”. Jest to zabawa integrująca. Elementem integrującym jest wątek, który trzeba kontynuować tak, by historyjka miała jakiś przebieg i ciąg dalszy. Każdy z uczestników kontynuował wątek we własny, oryginalny sposób. Powstała historyjka złożona z elementów fantazji każdego członka grupy. W trakcie opowiadania było dużo okazji do śmiechu. Pomogło to rozładować sztywną atmosferę po grze „Adwokat”. Dało się zauważyć, że w historyjkę wplecione są wątki osobiste. Była ona na pół realistyczna, na pół fantastyczna, z nagłymi zwrotami akcji, wprowadzaniem nowych postaci i miejsc. Była to też okazja do powiedzenia innym czegoś o sobie, poprzez to, że każdy fragment zawierał wątki osobiste. Taka wspólna opowieść jest historią o każdym uczestniku, są oni wspólnie wpleceni w całość, są bohaterami jednej grupowej opowieści. Zabawa tego rodzaju wpływa kojąco i relaksująco na nich, gdyż nie czują się od siebie oddzieleni. Po tej zabawie w grupie znów zapanowała przyjemna, odprężająca atmosfera. Doszłam do wniosku, że uczestnicy nie chcą rozmawiać o sprawach przykrych, takich jak brak zaufania. Naj-

prawdopodobniej było za wcześnie na podejmowanie takiego tematu, a chęć wspólnej zabawy silniejsza niż potrzeba głębszych dociekań.

Jako następną zaproponowałam grę pt. „Czarownica”. Polega ona na tym, że czarownica „zaczarowuje” grupę w ten sposób, aby każdemu zostawić tylko kilka najważniejszych dla niego słów do porozumiewania się. Członkowie grupy wypisują najważniejsze dla siebie słowa (cztery, pięć, sześć) na kartce, a potem z tych słów tworzy się wspólny dla całej grupy słownik, spisany na dużej kartce. W tym przypadku mieliśmy do dyspozycji 32 słowa. Gra była okazją do pokazania innym swoich słów-kluczy. Pomogła w pewien sposób jeszcze bardziej się odstąpić i przekazać o sobie dodatkowe informacje. Celem gry było komunikowanie się przy pomocy tych 32 słów (wśród nich znalazło się kilka przekleństw, zaimki osobowe — ja, ty; podstawowe czasowniki, nazwy niektórych czynności, słowa opisujące podstawowe wartości ludzkie itp.). Okazało się podczas gry, że kiedy ma się do dyspozycji małą liczbę słów, uaktywniają się inne kanały komunikacyjne. Nasila się komunikacja niewerbalna, mimika, gesty, nieartykułowane dźwięki, mowa ciała, a przy tym można odkryć dodatkową pojemność i znaczenie tych słów. W czasie gry grupa dokonała kilkakrotnego rozszerzenia słownika oraz wymawiając ze sobą, kilkakrotnie deklarowali przyjazne uczucia do siebie, pytali, czy inni zechcą być ich przyjaciółmi. Grę zakończyła rundka ułatwiająca wyrażanie uczuć w czasie trwania i po jej zakończeniu.

Ostatnią grą były „Skojarzenia”. Jeden z uczestników wychodzi na chwile z pomieszczenia, a grupa wybiera osobę do odgadnięcia. Uczestnik wraca i zadaje pytania w stylu: „Jeśli jest to kolor, to jaki?”, „Jeśli jest to drzewo, to jakie?”, „Jeśli jest to samochód, to jaki?” itp. Gra jest sposobem na przekazanie informacji, jakie uczucia poprzez rodzaj skojarzeń budzi w uczestnikach odgadywana osoba. Informacja nie jest przekazywana bezpośrednio, ale pośrednio, poprzez osobę, która pyta, a jednocześnie od osoby zgadującej wymaga wysiłku w postaci analizy i syntezy otrzymywanych informacji, na podstawie których powstaje obraz któregoś z członków grupy. Grupa przyjeżdża grę z zainteresowaniem. Każdy odgadwany był po kilka razy, a skojarzenia były coraz bardziej skomplikowane i oryginalne. Grę zakończyła rundka „Jak się czujesz ze skojarzeniami, które usłyszałeś?”. Uczestnicy mówili, że usłyszeli od innych o takich aspektach swojej osobowości, o których nie mieli wcześniej pojęcia i których nie przeuczuli, a także o możliwościach, które w nich drzemiały, bądź o cechach, których nie lubią i które im przeszkadzają.

Spotkanie piąte było ostatnie. Na tę okazję przygotowałam dwie gry. Pierwsza z nich polegała na przekazywaniu informacji, jakie uczucia, wrażenia, myśli i wyobrażenia wzbudza druga osoba. Jedną z osób siada w środku kręgu i zwraca się po kolei do każdego członka grupy ze słowami: „Widzę, że ty... (dopowiada to, co widzi), „Wyobrażam sobie, że ty...”, „Myślę, że ty...”, „Czuję, że ty...”. Gra ta była ostatnią okazją, aby wyrazić swoją po-

stawę, obawy, oczekiwania, uczucia, intuicje i pomysły na temat innych. Zauważam, że uczestnicy wyrażają te informacje w sposób konstruktywny, koncentrując się na możliwościach, mocnych stronach i nie wykorzystywanych cechach innych. Na zakończenie rundka ujawnia, że żałują, iż spotkania się kończą, a pobyt w szpitalu oceniają pozytywnie. Stwierdzili, że chcieliby nadal uczestniczyć w tego typu zajęciach grupowych.

Drużyna gra polegała na ofiarowaniu symbolicznych prezentów, wypisanych na kartkach papieru, innym członkom grupy. Były tam wartości materialne i niematerialne, požądane cechy charakteru, spełnione marzenia itp. Gra ta pokazała, ile ciepła, serdeczności i przyjaźni mają dla siebie członkowie grupy, którzy wiedzą o swoich potrzebach, pragnieniach i marzeniach, i że potrafią o tym mówić.

Na zakończenie poinformowałam grupę, jakie były założone przeze mnie cele pracy grupowej i zapytałam, jak grupa ocenia ich realizację. Wszyscy swobodnie wyrażali przeróżne emocje i opinie, także żal spowodowany tym, że spotkania się kończą, i chęć ich kontynuowania. Stwierdzili, że gry i zabawy pozwoliły im otworzyć się i pokazać bardziej siebie, że czuli się dobrze i bezpiecznie na spotkaniach, dobrze się bawili ze sobą oraz że są przyjaźni do siebie nawzajem. Były to wypowiedzi świadczące o zrealizowaniu założonych przeze mnie celów. Ich realizację oceniam na tyle pozytywnie, na ile jest to możliwe we wczesnym etapie istnienia grupy — mam na myśli integrowanie uczestników, tzn. budowanie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Praca grupowa zakończyła się w momencie osiągnięcia przez grupę takiego poziomu zaufania i integracji, który pozwala na przejście do następnych etapów rozwoju. Sądzę, że o realizacji celu, jakim jest więź grupowa, świadczy fakt, że żaden z członków grupy nie zrezygnował z uczestnictwa w zajęciach. Pozwała mi to na wyciągnięcie wniosku, że grupa stanowiła dla nich miejsce na tyle bezpieczne, a jednocześnie atrakcyjne, że mogli poczuli się w niej dobrze. Pomysł gier i zabaw zostały zacerpnięte ze źródeł, które podaje w bibliografii *(Jak żyć z ludźmi b.d., Psychologiczne gry... 1991, Strzemieczny 1988)*.

Uwagi na temat prowadzenia zajęć grupowych zaprojektowanych z myślą o młodych pacjentach psychiatrycznych

W poprzednich podrozdziałach próbowałam przybliżyć czytelnikowi obraz zaburzenia, jakim jest zespół paranoidalny, którego podłożem jest najogólniej mówiąc zachwiane poczucie tożsamości. Nasuwa się pytanie, jak pracować z osobami, które mają za sobą przeżycia paranoidalne? Uważać je za chore czy zdrowe? Przecież nie wiadomo, czy epizod był jednorazowy i czy nie powróży się po jakimś czasie. Pokrycie niepamięcią zainspirowanych wydarzeń jest dla tych osób niemożliwe, zakwestionowanie ich rzeczywistości, tak jak kwestionuje się realność snu, również nie. Wbudowały się one w strukturę ich doświad-

czeń. Dla osoby, która nie przeżyła dysfunkcji percepcji i myślenia, wydarzenia te są nierealne. Natomiast dla paranoika są one jak najbardziej realne. Kwestionowanie tej rzeczywistości jest zaprzeczeniem oczywistemu doświadczeniu wewnętrznemu, które było odczuwane i przeżyte. Sądzę, że to doświadczenie należy przyjąć takim, jakie było, jeżeli zależy nam na tym, aby zainicjować i podtrzymać kontakt z osobą, która doznała przeżyć paranoidalnych. A jednocześnie nie koncentrować się na nich, kiedy ich aktualnie nie ma. Oprócz tych przeżyć, które pojawiły się i zniknęły, jest wymiar, w którym ta osoba przeżywa aktualnie. Sądzę, że można go nazwać wymiarem zdrowia.

Taki sposób widzenia problemu polegał za sobą określony sposób kontaktowania się w grupie, z którą pracowałam, i poza nią. Staram się inicjować i podtrzymywać kontakt w obszarze zdrowia, wkraczając na teren przeżyć paranoidalnych jedynie wtedy, gdy pacjent sam chce tam wejść. Nie szukam w pacjentach anomalii osobowościowych bądź urazów, które należałoby skorygować lub przepracować. O ile sytuacja na to pozwala, koncentruję się zawsze na mocnych stronach i staram się je w miarę możliwości wzmacniać. Szanuję wymiar, w którym przeżywa osoba, i staram się go poznać. Nie podchodzę do pacjenta z pozycji kogoś, kto wie wszystko i kto chce go zmienić, ulepszyć, uzdrowić. Staram się uważnie towarzyszyć pacjentowi podczas jego pobytu w oddziale. Dlaczego postępuję tak, a nie inaczej? Obawiam się, że szukanie chorych miejsc w obszarze zdrowia mogłoby zafundować i tak nadwątloną przez epizod psychochoryczny warstwę w sobie.

Jaki jest cel takiego podejścia? Przede wszystkim nawiązanie kontaktu, który jeśli jest autentyczny i nie nastawiony na dokonywanie zmian, może być sam w sobie leczący. Jako osoba prowadząca zajęcia i kontaktująca się z uczestnikami grupy, jestem dla nich modelem takich właśnie zachowań (jeśli nie mieli ich wcześniej w swoim repertuarze). Kiedy zaczynają je przeżywać, jakość ich sposobu kontaktowania się z innymi poprawia się, a to wzmacnia te zachowania. To tylko jeden z czynników istotnych w pracy z taką grupą osób, jaką są pacjenci psychiatryczni w warunkach szpitalnych.

Ważne jest również, aby w miarę możliwości pracować właśnie z grupą, a nie indywidualnie, nawet jeśli jest to grupa niejednołita pod względem zaburzeń oraz wieku. Nastolatki mają naturalną skłonność do zrzeszania się w grupy i szukania w nich oparcia. Jeśli uczestniczą w grupie jest dobrze, to i tak jest lepsze niż samotność i izolowanie się. Dążenie pacjentów do bycia w grupie ułatwia prowadzącemu zintegrowanie jej i należy to wykorzystywać. Minusem jest fakt, że stale i jednolite grupy istnieją krótko, ponieważ jest duża rotacja pacjentów. Uniemożliwia to głębsze wzajemne poznanie się uczestników oraz uruchomienie pewnych mechanizmów grupowych o walorze terapeutycznym.

Tematyka zajęć powinna koncentrować się w obszarze zainteresowań bliskich wszystkim nastolatkom, takich jak: poczucie własnej wartości, kwestia atrakcyjności osobistej oraz kontakty rówieśnicze. Zajęcia muszą być tak

skonstruowane, aby pozwoliły uczestnikom na zbudowanie pozytywnego obrazu siebie i prezentowanie go innym oraz żeby stwarzały okazję do komunikowania się z innymi i budowały przekonanie, że kontakty z ludźmi są źródłem przyjemnych doznań, a nie zagrożenia. W przypadku osób ze skłonnościami do zaburzeń psychotycznych jest to ważne, bo pozwala uczestniczyć im w życiu społecznym, a nie koncentrować się na świecie przeżyć psychotycznych. Zmniejsza to ryzyko wystąpienia defektu w wyniku przewlekłej psychozy.

W przypadku zaburzeń psychicznych typu psychotycznego praca w grupie wykorzystująca techniki socjoterapeutyczne jest uzupełniającym elementem właściwego leczenia farmakologicznego i ma charakter raczej rehabilitacyjny niż terapeutyczny. Z tego względu scenariusz spotkań grupy musi zawierać elementy zabawowe, umożliwiający relaks, odprężenie, śmiech i rozładowanie emocji oraz ekspresję osoby na różnych płaszczyznach. Ekspresja ta, o ile nie jest w jakis sposób zagrażająca dla innych, powinna być nagradzana i wzmacniana przez prowadzącego. Aby ostatecznie poczuć izolacji od świata zewnętrznego, jakie stwarza pobyt w zamkniętym oddziale szpitalnym, trzeba wplatać w zajęcia grupowe elementy rekreacji fizycznej i turystyki.

Z racji krótkiego pobytu niektórych pacjentów w szpitalu czas oddziaływań grupowych skraca się, a fakt, że mieszkają oni na co dzień w innych województwach, nie pozwala zaobserwować, jak funkcjonują w codziennym życiu po leczeniu szpitalnym. Wskazane jest, aby osoba, która przeszła takie leczenie, uczestniczyła nadal, jeśli nie w grupie socjoterapeutycznej, to przynajmniej w grupie wsparcia.

Urszula Wojciechowska

UCZENIE KONSTRUKTYWNYCH FORM RADZENIA SOBIE Z NAPIĘCIEM I NEGATYWNYMI UCZUCIAMI U MŁODOCIANYCH WIĘZNIÓW ŚLEDZCZYCH

Specyfika funkcjonowania młodocianych w warunkach izolacji więziennej

Na specyfikę funkcjonowania młodocianych* pozostających w izolacji karnej składają się zasadniczo dwie grupy czynników. Pierwszą grupę wyznaczają warunki systemu więziennego, mającego głównie charakter dyscyplinarno-izolacyjny, drugą — zasady funkcjonowania społeczności więziennej, ze wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami dla psychospołecznego rozwoju młodocianych.

Przybliżając warunki izolacji penitencjarnej należy zacząć od głównych dolegliwości i ograniczeń, jakich każdy więzień doświadcza po przestąpieniu murów zakładu karnego czy aresztu śledczego. Te dolegliwości, według G.M. Sykesa (za: Kosewski 1977, s. 228), to przede wszystkim: pozbawienie wolności, pozbawienie udogodnień materialnych i usługowych, pozbawienie kontaktów heteroseksualnych, pozbawienie autonomii i wreszcie pozbawienie poczucia bezpieczeństwa.

Pozbawienie wolności oznacza dla młodocianych zerwanie normalnych więzów z rodziną, przyjaciółmi i środowiskiem, z którym młodociany był związany emocjonalnie, a jednocześnie ograniczenie swobody nie tylko do określonego terenu zamkniętego murami, lecz także wewnątrz tego terenu za pomocą systemu przepustek i krat (Kosewski 1977, s. 228). Taka sytuacja w połączeniu z nie zaspokojonymi potrzebami heteroseksualnych relacji powoduje stałe napięcie wewnętrzne, uzewnętrzniające się w zainteresowaniach pornografii, w perwersjach seksualnych i homoseksualizmie, przybierającym najróżnorodniejsze formy (Kosewski 1977, s. 239). Grupa młodocianych, z racji różnicowości między fizjo- i psychoseksualnym dojrzewaniem i z racji

* Artykuł 120 § 4 Kodeksu Karnego wyjaśnia: „Młodocianym jest sprawca, który w chwili orzekania nie ukończył lat 21”.

silnego popędu, jest przy tym szczególnie narażona na negatywne oddziaływanie nieprawidłowych bodźców seksualnych. Trwała przemiana strukturalne popędu, na skutek izolacji, w kierunku zachowań homoseksualnych stwierdza się aż u około 30–40% młodocianych więźniów (Giza 1971).

Równie ważne są wywołane tą sytuacją problemy w płaszczyźnie psychologicznej. Społeczność złożona z samych mężczyzn tworzy bowiem u młodocianych okaleczony obraz samego siebie. W normalnym, wolnym społeczeństwie jednostka buduje swój obraz na podstawie wyobrażeń pochodzących zarówno od mężczyzn, jak i kobiet, z którymi się styka (Kosewski 1977, s. 230). W izolacji więziennej młodociani otrzymują, niestety, jednostronne, ubogie, a częstokroć destrukcyjne informacje zwrotne. System więzienny drastycznie ogranicza młodocianym ich możliwości podejmowania decyzji i dokonywania wyboru. Szereg regulaminowych zasad i poleceń stawia ich na co dzień w sytuacji bezwolnych i bezsilnych przedmiotów oddziaływań innych (Kosewski 1977, s. 230). Pociąga to za sobą konsekwencje dwójakiego rodzaju, po pierwsze — ciągłe konflikty między funkcjonariuszami i młodocianymi, po drugie — uniemożliwia im ćwiczenie i tak już ograniczonej umiejętności brania na siebie odpowiedzialności za własne postępowanie. Innym efektem ograniczenia potrzeby autonomii jest powszechna nadmierna koncentracja młodocianych na własnym zdrowiu, które urasta do najważniejszej wartości. Kiedy jednostka jest w zasadzie całkowicie podporządkowana regulaminowi więziennemu, funkcjonariuszom, a nierzadko również innym osadzonym, oddziaływanie na własne ciało wydaje się jedyną nie kontrolowaną sferą aktywności. Dobre zdrowie daje ponadto gwarancję, że młodociany będzie mógł poradzić sobie w różnych sytuacjach, zważywszy, że przecistawianie się trudnościom odbywa się na drodze agresji fizycznej i ataku (Ostrowska 1981, s. 225–226).

pozostając w izolacji karnej, młodociani pozbawiony jest poczucia bezpieczeństwa — podstawowego i bezwzględnie koniecznego wymiaru prawidłowo funkcjonującej jednostki. Jak pisze G.M. Sykes (za: Kosewski 1977, s. 231), „życie on w ciągłym napięciu, wiedząc, że przedzieli czy później zostanie wysławiony na »próbę« przez któregoś ze współlokatzyszy, aby określić jego determinację w obronie bezpieczeństwa własnej osoby i swego mienia”. Młodociany musi być więc przez cały czas przygotowany psychicznie do odpierniania potencjalnych ataków, nie może sobie pozwolić na chwilę słabości. Poza tymi dolegliwościami bardzo ważnym czynnikiem ujemnie oddziałującym na młodocianych jest brak zatrudnienia i możliwości uczenia się w więzieniu. Najdotkliwiej daje się to odczuć w aresztach śledczych, w których młodociani przebywają nieraz szereg miesięcy, a nierzadko odbywają całą karę — „jak człowiek siedzi bez zajęcia, to jest zawsze wściekły i wszystkich zaczyna nienawidzić” (Szejnhaus 1969, s. 184). Warunki pozbawienia wolności charakteryzują się ponadto monotonią, nudą i brakiem pozytywnych stymulatorów. Powoduje to u młodocianych znaczne obniżenie ich nastroju, bierność

i obojętność oraz niechęć do angażowania się w zmianę sytuacji (Ostrowska 1981, s. 240). Takie zachowanie wydaje się zrozumiałe, ponieważ młodociani przebywający w zakładzie o ograniczonej wolności są przyzwyczajani do życia w warunkach, które można określić jako „cieplarniane”. Nie wymaga się od nich — naturalnej w środowisku społecznym — aktywności, zmierzającej do zaspokojenia potrzeb związanych np. z egzystencją socjalno-bytową, mieszkaniową, edukacją itp. (Makowski 1994, s. 235).

Jak zaznaczono na wstępie, funkcjonowanie młodocianych w warunkach izolacji penitencjarnej determinują także zjawiska i procesy zachodzące w samej społeczności więziennej. Powszechnie obowiązuje pogląd, że istotą procesów psychospołecznych zachodzących za murami zakładów karnych jest „prizonizacja”, a więc adaptacja do spotykanej przez człowieka sytuacji więziennej. Polega ona na zaakceptowaniu przez niego wymagań związanych z podkulturowymi rolami, normami i wartościami (Kosewski 1985, s. 78). Tradycja podkultury więziennej stworzyła bowiem nieformalny kodeks postępowania, który obowiązuje każdego, kto przekroczy mury zakładu. Jak pisze znawca tego zagadnienia M. Kosewski (1977, s. 242–243), „do najważniejszych norm więziennego kodeksu należą dwie, z których jedna zabrania okazywania słabości czy to przez podporządkowanie się komuś (np. w kontaktach homoseksualnych), czy też niedostatecznie silną agresywność wykazywaną w kontaktach z innymi więźniami. Druga z tych norm zakazuje zbliżenia z administracją i informowania jej o tym, co dzieje się w celi wśród więźniów”. Jej złamanie — choćby jednorazowe, dyskwalifikuje osadzonego jako „kapusia” i „fragnera” — bez względu na jego staż więzienny (Kosewski 1977, s. 243). Powyższe normy nakazują młodocianym czujność, ostrożność, brutalność i bycie przygotowanym na wszelkiego rodzaju niespodzianki ze strony dorosłych, a w szczególności przedstawicieli prawa. Wartością w społeczności składającej się z samych mężczyzn staje się — specyficznie pojmowany — „męski styl życia”, utożsamiany z twardością, nieugiętością, cwaniactwem, nieokazywaniem lęku oraz bitością, ujmowaną w kontaktach z więźniami (Ostrowska 1981, s. 264). Oprócz norm kodeksu postępowania więźnia, istnieje cały szereg rytualizowanych „zwyczajów więziennych”, których każdy nowo przybyły musi się nauczyć, np. więzień wchodzący do celi po raz pierwszy, któremu rzucono pod nogi ręcznik, powinien wytrzeć w niego nogi i w żadnym wypadku nie podnosić go z podłogi (Kosewski 1977, 1985).

Przedstawione tutaj normy i zasady respektowane są przez dwie silnie rywalizujące ze sobą organizacje społeczne w więzieniu, przez „grypsujących” (glt-ludzi) i nie grypsujących (nie-ludzi). Każdy, kto przekroczy mury więzienia, musi opowiedzieć się albo po jednej, albo po drugiej stronie i bezwzględnie przestrzegać reguł wynikających z tej przynależności. To, co nadaje odrębność obu grupom, wynika ze sposobu położenia akcentów na owe normy zachowania i filozofii życiowej. Nie wdając się w szczegółowe różnice między obiema strukturami społecznymi, na użytek tej pracy wystarczy zazna-

czyć, że treści podkultury grypsterskiej są jednoznacznie antyspołeczne, a filozofia typowo faszystowska — do ludzi zaliczają oni tylko siebie, reszta należy do gorszych kategorii o różnym stopniu człowieczeństwa (Kosewski 1985). Identyfikacja z tą nieformalną grupą prowadzi do nasilania się demoralizacji więźniów i ich społecznego nieprzystosowania.

Specyficznym zjawiskiem w warunkach izolacji więziennej, a wręcz jej osobliwym fenomenem — obok różnego rodzaju form agresywności — są zachowania autodestrukcyjne, czyli zachowania skierowane przeciwko sobie. Analiza tego zjawiska została tu przeprowadzona na podstawie artykułu E. Petruka (1991). Z badań tam przytaczanych wynika, że zachowania skierowane przeciwko sobie są domeną ludzi młodych, najczęściej tymczasowo aresztowanych i recydywistów. Dokonują oni różnorodnych samouszkodzeń, głównie takich jak: nacięcia skóry i tkanki podskórnej na brzuchu, klatce piersiowej i przedramionach, polykanie ciał obcych, odmowa przyjmowania pokarmów, wprowadzanie ciał obcych pod skórę i do narządów głębiej położonych, upuszczenie krwi, zasypki oczu, zatrucia doustne oraz „wstrzyki” (wprowadzanie różnych substancji do tkanki podskórnej np. śliny). Mimo wielu badań, jak twierdzi Petruk, zjawisko to jest mało poznane. Niektórzy autorzy doszukują się przyczyn takich reakcji w anomaljach osobowości, inni zaś uważają, że liczne frustracje i deprywacje potrzeb w warunkach izolacji więziennej mają decydujący wpływ na pojawianie się zaburzeń autodestrukcyjnych (np. B. Waligóra, H. Jaklewicz). Zwolennicy pierwszego podejścia (S. Batawia, J. Pionkowski, Z. Baucz-Starowicz, J. Kozarska, D. Kubacka-Jasiecka) stworzyli wizerunek osobowości samouszkodzeniowca, podkreślając w nim takie cechy, jak: niecierpliwość, agresywność, drażliwość, tendencje do reakcji prymitywnych i impulsywnych, zdecydowana przewaga uczuciowości nad procesami intelektualnymi, niska samoocena oraz poczucie winy i mniejszej wartości. Obserwacje penitencjarystów-praktyków wykazują, że osadzeni dokonują niegroźnych dla życia — co nie znaczy zdrowia — samouszkodzeń ciała najczęściej z blawych powodów, w stanach dysforycznego wzburzenia i w sposób zawczasu nie przygotowany. Dokonują ich w sytuacjach konfliktowych, wyraźnie zaznaczając, że w ten sposób chcą zaprotestować przeciwko czemuś (czego się dopiero spodziewają) albo wymusić decyzję, na których im zależy ze względu na swą przyszłość. Izolacja karna, jak się zwykle dowodzi, stwarza młodocianym niezwykle trudne warunki funkcjonowania.

Deprywacja wielu potrzeb oraz wynikająca stąd frustracja bywa przyczyną napięć, konfliktów interpersonalnych oraz różnego rodzaju zaburzeń zachowania. Pejoratywny charakter izolacji trafnie ujmuje B. Waligóra (1974, s. 55–56) pisząc, że „warunki, jakie stwarza izolacja więzienna, prowadzą do mnożenia nacisków, zagrożeń i frustracji w stopniu znacznie wyższym niż w normalnych warunkach życia. To szczególne zagęszczenie czynników negatywnych w połączeniu z całkowitą niemal zależnością od innych (zarówno współosadzonych, jak i funkcjonariuszy) tworzy warunki sprzyjające nie tyle

resocjalizacji, co dalszym deformacjom osobowości i występowaniu asocjalnych zachowań”.

Wnioski te ukazują ogromną potrzebę wielostronnych działań o charakterze profilaktycznym, korygującym i terapeutycznym, które wykorzystywałyby obecną wiedzę psychologiczną i socjologiczną. Aby sprostać tym zapotrzebowaniom, autorka podjęła się skonstruowania programu socjoterapeutycznego mającego na celu uczenie młodocianych konstruktwnych form radzenia sobie z napięciem i negatywnymi uczuciami, zdając sobie jednocześnie sprawę, że nie zaspokoi on w pełni tych potrzeb. Mam jednak nadzieję, że opisany niżej projekt będzie pomocą i inspiracją dla wielu psychologów i pedagogów zajmujących się młodzieżą przebywającą w zakładach resortu sprawiedliwości.

Charakterystyka grupy oraz założeń, celów i struktury programu socjoterapeutycznego

Zajęciami socjoterapeutycznymi została objęta grupa 12 chętnych młodocianych więźniów śledczych — w wieku od 18 do 21 lat. W jej skład wchodziłi wyłącznie osadzeni nie identyfikujący się z treściami podkultury grypsterskiej. Z analizy dokumentacji osobopoznawczej młodocianych wynikało, że większość z nich ukończyła jedynie szkołę podstawową. Uprzednią karalność odnotowano wśród pięciu młodocianych, a u dwóch — pobyt w zakładzie poprawczym. Połowa uczestników wykazywała w przeszłości tendencje do reagowania autoagresją (próby samobójcze, pocięcia, „polyki” oraz protesty głodowe), kilku — przyznawało się do problemu nadużywania alkoholu. Dwaj osadzeni byli zaliczani przez administrację do kategorii trudnych, sprawiających poważne kłopoty wychowawcze i dyscyplinarne (naruszanie regulaminu i porządku w jednostce, arogancie i agresywne odnoszenie się do funkcjonariuszy oraz dewastacja więziennego sprzętu). U jednego młodocianego zdiagnozowano ponadto osobowość nieprawidłową oraz prawdopodobieństwo organicznej dysfunkcji mózgu, u innego — nadpobudliwość psychoruchową, u jeszcze innego — upośledzenie umysłowe lekkiego stopnia. Z analizy struktury przestępczości młodocianych w tej grupie wynika, że najczęściej byli oni podejrzeni o czyny przeciwko mieniu indywidualnemu i społecznemu (art. 208 i 210 kk).

Konstruując program dla tej grupy, autorka starała się uwzględnić nie tylko warunki samego systemu więziennego, lecz także specyficzne cechy osobowościowe tej populacji sprawców przestępstw. Z wielu publikacji wynika, że młodociani nie stanowią homogenicznej grupy, tak w odniesieniu do nasilenia różnych cech osobowości, jak i przejawianych form zaburzeń (Ostrowska 1981, s. 153; Wójcik 1977, s. 45). Liczne dane wskazują jednak, że populacja ta charakteryzuje się zespołem specyficznych właściwości psychicznych o cechach patologicznych. Wśród najczęściej wymienianych cech

znajdują się: duża nadpobudliwość, silna wrażliwość na bodźce przy znikomej zdolności do ich selekcji, impulsywność, wielopostaciowa agresywność i auto-agresja, skrajne wahania nastroju, brak samokontroli, zaburzenia w samoocenie, tendencje ekstrawertywne i związane z tym silne nastawienie na zabawę, zmiانة, ryzyko i humor, słabo wykształcone poczucie odpowiedzialności i poczucie winy, egocentryzm oraz słaba internalizacja norm społecznych (Szelhauss 1969; Wójcik 1977; Ostrowska 1981; Makowski 1994). Zajęcia socjoterapeutyczne mają więc charakter korygujący i profilaktyczny.

Głównym celem skonstruowanego programu było zmniejszenie napięcia wynikającego z deprywacji wielu potrzeb w warunkach izolacji więziennej, a jednocześnie nauczenie młodocianych konstruktywnych form odreagowywania napięcia oraz wyrażania negatywnych uczuć. Za konstruktywne formy autorka uważa przy tym te, które są akceptowane społecznie i bezpieczne dla samych młodocianych, ponieważ nie zagrażają ich zdrowiu i życiu. Mówiąc zaś o negatywnych uczuciach, ma na myśli stany odczuwane przez jednostkę jako przykre. Chodzi tu o różne odcienie i stopnie natężenia gniewu — np. złość, irytacja, wściekłość (Król-Fijewska 1992, s. 112–113) oraz przygnębienie, lęk, strach, rozpacz. Bardziej szczegółowe cele, jakie miał realizować ten program, zmierzający do wprowadzenia alternatywnych w stosunku do więziennego kodeksu postępowania, nie opartych na agresywności, norm zachowania się w grupie oraz pobudzenia młodocianych do autorefleksji i poszerzenia wiedzy o sobie samym.

Cały projekt socjoterapeutyczny składa się z czterech dwugodzinnych spotkań i podzielony jest tematycznie na trzy części. Pierwsza część (5 zajęć) obejmuje fazę integracyjną. Ma ona na celu wzajemne poznanie się uczestników, budowanie poczucia bezpieczeństwa i zaufania, przełamywanie dystansu fizycznego, autoprezentację, budowanie empatii i samoświadomości oraz tworzenie klimatu sprzyjającego współpracy. Druga część — na którą składają się kolejne cztery spotkania — stanowi już zasadniczą pracę socjoterapeutyczną. Polega ona na budowaniu u młodocianych świadomości ciała, rozwijaniu ich wrażliwości zmysłowej oraz koncentracji ułatwiającej uczenie się różnorodnych form i technik redukowania napięcia. Owe konstruktywne formy odreagowywania napięcia polegały początkowo na prośbach metodach pracy z ciałem — przydominających niekiedy gimnastykę. Do takich zalicza się m.in. technika świadomego napięcia i rozluźniania poszczególnych partii ciała, masaż barków i tzw. punktów antystresowych, ćwiczenie „świeca”, „kolyaska” oraz „ściśkanie ręk”. Późniejsze techniki — treningi relaksacyjne — wykorzystywały wizualizację i sugestie, np. trening autogenny A. Schulza, „Refugiun”. Jeszcze inne formy redukowania napięcia oparte były na metodach projekcyjno-ekspresyjnych, takich jak psychodrama („nauczyciel-uczeń”), arteterapia („malowanie złości”) oraz taniec grupowy. W tej części zajęć zaprojektowano również sytuację, w której młodociani mogli się odprężyć w najbardziej naturalny sposób — poprzez śmiech („umysł się śmieje”). Trzecią część (4 spot-

kania) stanowią elementy treningu asertywności — ze szczególnym uwzględnieniem asertywnego wyrażania negatywnych uczuć oraz reagowania na krytykę i atak. Czternaste spotkanie (ostatnie) zamyka pracę z grupą.

Cały program socjoterapeutyczny, jak już zaznaczono, miał uwzględniać specyficzne zapotrzebowanie młodocianych, wynikające zarówno z warunków izolacji więziennej, jak i właściwości psychicznych tej populacji. Ze względu więc na dużą nadpobudliwość, impulsywność i agresywność tej grupy oraz naturalną potrzebę aktywności fizycznej — ograniczoną izolacją, we wszystkich scenariuszach zajęć znalazły się ćwiczenia o charakterze wenyliacyjnym (np. „Krzesała”, „Sataka owocowa”, „Kółko i krzyżek”, „Dwa koguty”). Uwzględniając zaś silne nastawienie młodocianych na zabawę, zmiانة i humor, autorka tak organizowała program, aby dostarczyć im treści ogólne podobających się i wywołujących śmiech. Wynikało to również z założeń pedagogiki żartobliwej, znajdującej szczególne zastosowanie w praktyce wychowania resocjalizującego niedostosowanych społecznie. Jak pisze A. Makowski (1994, s. 215): „dzieci i młodzież z tej populacji, z reguły na co dzień nastawieni pesymistycznie do życia, ludzi i środowiska, wymagają przy swej zaburzonej osobowości także treści lekkich, przyjemnych i pozytywnych”.

Większość wykorzystanych w programie ćwiczeń zaczerpnięto z różnych publikacji (*Psychologiczne gry...* 1991, Herkert 1995, *Jak żyć z ludźmi* (b.d.), Kopecek 1993, Przybylak 1991, Król-Fijewska 1992), a niektóre również przy opisie ćwiczeń. Materiał zawiera także gry i zabawy grupowe, które autorka poznała uczestnicząc w różnych kursach, np. kursie pedagogiki zabawy („Terminometr nastroju”, „Taniec”, „Dmuchanie balonów”), kursie Metody Siły (technika uwalniania się od bólu głowy) oraz kursie hipnoterapii (treningi relaksacyjne).

Realizacja zajęć socjoterapeutycznych. Wskazówki metodyczne

Przystępując do opisu realizacji programu socjoterapeutycznego należy zaznaczyć, że nie sposób przeanalizować wszystkich zjawisk i procesów, jakie zachodziły w grupie młodocianych. Wynika to ze specyfiki i dynamiki samej grupy, jak również — z modelu jej prowadzenia. Autorka była bowiem jedyną osobą prowadzącą, co w znacznym stopniu ograniczało możliwości obiektywizacji i kontrolowania grupowych interakcji. W opracowaniu tym dokonano więc pewnej typologii problemów i trudności, jakie pojawiały się w czasie realizowania zajęć. Uwzględniono tu zarówno osobiste trudności prowadzącej — na której spoczywał ciężar pełnej odpowiedzialności za uczestników, jak i problemy wynikające ze specyfiki i dynamiki samej grupy. Prowadzenie zajęć w pojedynkę było dla autorki niezwykle obciążające emocjonalnie. Praca z dwunastką młodocianych sprawców przestępstw, przejawiających niekiedy poważne zaburzenia, ujawniających bardzo silne emocje i zachowania, których

nie sposób było przewidzieć — siłą rzeczy musi wyczerpywać fizycznie i psychicznie. Działo się tak zwłaszcza w początkowym stadium grupy. Niektóre sesje autorka przeżyła szczególnie mocno, a brak osoby współprowadzącej nie pozwalał wówczas na przeanalizowanie nagromadzonych uczuć, spostrzeżeń i wniosków. Narażona była ponadto na liczne frustracje wynikające z psychologiczno-organizacyjnych barier, które stwarza sam więzienny system. Wielu funkcjonariuszy podważało bowiem sens i skuteczność tego typu oddziaływań. Trzeba przyznać, że argumentów dostarczali im sami młodociani — początkowo niezwykłe kłopotliwi (jeden z nich został wykluczony z grupy ze względu na poważne trudności wychowawcze i dyscyplinarne, jakie sprawiał na zajęciach — świadomie zniszczył sprzęt RTV w świetlicy i w oddziale mieszkalnym). Wiele energii pochłonęły również zabiegi o charakterze organizacyjnym, a więc znalezienie odpowiedniego miejsca na zajęcia — gwarantującego młodocianym minimum intymności, zdobycie materaców do ćwiczeń relaksacyjnych, dopasowanie godzin zajęć do porządku panującego w jednostce i wreszcie uzyskanie niezbędnych funduszy na zakup materiałów pomocniczych.

Do głównych problemów, jakie autorka napotkała w pracy socjoterapeutycznej, można zaliczyć: nieprzestrzeganie przez uczestników norm grupowych, nadmierny dystans fizyczny we wzajemnych kontaktach, przesadnie rozbudowane seksualne skojarzenia oraz niski poziom energii i motywacji młodocianych do pracy. Opór grupy wobec wprowadzonych norm ujawnił się już na pierwszych zajęciach, a dotyczyło to zwłaszcza norm otwartości i reguły zwracania się do siebie po imieniu — bez używania pseudonimów (ksyw) i gwary więziennej. Próbując pokonać tę trudność prowadząca tłumaczyła młodocianym, że jest to najbardziej naturalny sposób odnoszenia się do siebie. Nie każdy też może lubić swoją ksywę, mimo takich deklaracji — dla niektórych może ona być wręcz ośmieszająca i krzywdząca. Opór młodocianych wobec norm otwartego i szczerego wypowiadania się na forum grupy zdawał się wynikać z realiów sytuacji więziennej. Zakład karny czy też areszt śledczy nie jest bezpiecznym miejscem do ujawniania osobistych uczuć, postaw i przekonań, do bycia autentycznym. Osadzeni nie ufają sobie i stale mają się na baczności, by nie stać się przedmiotem negatywnej reakcji innych. Podczas wielu pierwszych sesji, a praktycznie do końca zajęć, najwięcej trudności sprawiało uczestnikom przestrzeganie reguły wzajemnego słuchania się i nieprzerywania osobie mówiącej. Nie potrafili powstrzymać się od zjadliwych uwag, żartów, ironii, a często wręcz wulgaryzmów pod adresem wywołującego się. Aby ułatwić młodocianym internalizację budzącej opór normy, a jednocześnie bardziej kontrolować interakcje grupowe, wprowadzono pewien element pomocniczy. W czasie trzeciego spotkania prowadząca wyjaśniła, że od tej pory nikt nie może się odezwać, dopóki nie otrzyma do rąk drewnianej pateczki (ale równie dobrze może to być długopis, kulka lub inny mały przedmiot) i dotyczy to wszystkich ćwiczeń i sytuacji grupowych, kiedy członkowie grupy będą się kolejno wypowiadać. Strategia ta okazała się na

tyłe skuteczna, że autorka mogła prowadzić spotkania bez ciągłego upominania czy wręcz przekrzykiwania młodocianych.

Kolejna bariera polegała na nadmiernym dystansie fizycznym we wzajemnych kontaktach. Problem ten zdawał się pochodzić surowych norm i zasad więziennego kodeksu postępowania silnie piętnującego skłonności homoseksualne. Osadzeni podejrzani o inwersję seksualną bądź wykorzystywani seksualnie przez innych więźniów to tzw. cwele, stanowiący najniższą kategorię ludzi w hierarchii więziennej społeczności. Są oni szczególnie narażeni na fizyczne, psychiczne i seksualne znęcanie się ze strony innych więźniów. Nikt przy zdrowych zmysłach nie chciałby, żeby napiętnowano go statusem „cweła” lub „poszkodowanego”. Społeczność więzienna kreuje, jak wiadomo, tzw. męski styl życia — silnie przerysowując biologiczne i kulturowe cechy, utożsamiane z męskością. Jednym z najważniejszych wymiarów tak pojmowanej męskości jest heteroseksualny model zaspokajania popędu seksualnego. Rygorystyczna społeczność więzienna nie dopuszcza w tym względzie żadnych odchyleni.

Przynajmniej unikania w ćwiczeniach fizycznego — nieagresywnego — kontaktu, np. trzymania się za ręce, leżania także w założeniu, że dlonie innego więźnia mogą być „brudne”. Nie chodziło tu jednak o kwestię higieny osobistej, ale o „nieczystość” w sensie seksualnym, związaną z praktyką masturbacji („skąd ja mam wiedzieć, co on robił tymi rękami”!). Takie opory ujawniły się już na pierwszym spotkaniu — w sytuacji ustalania rytuału powitania i pożegnania. Młodociani zaakceptowali wówczas tylko werbalny sygnał, który rozpoczynałby i kończył ich zajęcia („hip, hip, hurra!”), odrzucając jakikolwiek kontakt rąk. Reagowanie silnym oporem przed fizyczną bliskością utrudniało prowadzenie grupy w początkowej jej fazie, co jest w pewnym stopniu zjawiskiem naturalnym. Późniejsze sytuacje — nastawione na uczenie konkretnych form redukowania napięcia — nie budziły już tyle sprzeciwu, chociaż wymagały wkroczenia w przestrzeń uznawaną za bardzo osobistą. W technikach takich, jak masaż barków i tzw. punktów antystresowych, ów bliski kontakt fizyczny był niejako „uzasadniony” i zmierzał do pożądanego przez wszystkich celu — uwolnienia napięcia z pewnych obszarów ciała. O zmniejszającym się oporze uczestników mogły decydować także inne ważne zmienne, po pierwsze — rosnące poczucie bezpieczeństwa w grupie, po drugie — zaufanie do osoby prowadzącej, modelującej kontakt fizyczny jako asekualny, wynikający z kontekstu danej sytuacji grupowej, np. demonstrowania niektórych ćwiczeń i technik.

Innym problemem realizowania programu socjoterapeutycznego były przesadnie rozbudowane seksualne skojarzenia młodocianych. Przejawiało się to nie tylko w jednoznacznym interpretowaniu wzajemnych kontaktów fizycznych (co analizowano wcześniej), ale i nadawaniu neutralnym zwrotom i słowom erotycznego podtekstu. W wielu ćwiczeniach, które wymagały dobrania się uczestników w pary, autorka zmuszona była podawać instrukcje używając słowa „dwojki” zamiast „pary”, ponieważ „para” kojarzyła się młodocianym z układem implikującym związek erotyczny. Silną reakcję wywołała zabawa

„Kółko i krzyżyk”, która dzieliła ich na dwie grupy — tzn. „kółka” i „krzyżki”. Nikt nie chciał w tej sytuacji należeć do zespołu „kółek”, ponieważ „kółko” kojarzyło się młodocianym z żeńskim symbolem — umieszczanym chociażby na drzwiach polskich toalet. Aby przekonać ten opór, prowadząca (intuicyjnie) postużyła się wówczas dowcipem, ilustrującym absurdalność i komizm reakcji młodocianych — co zupełnie zredukowało napięcie związane z tą sytuacją. Dowcip opowiadał o mężczyźnie, któremu wszystko kojarzyło się z seksem. Udał się więc do psychiatry po poradę. Lekarz przystąpił do badania i zaczął pokazywać pacjentowi tablice z różnymi figurami geometrycznymi (kwadrat, trójkąt itp.), pytając go za każdym razem o skojarzenia. Mężczyzna twierdził, że wszystkie figury budzą w nim seksualne skojarzenia. Psychiatra zdiagnozował pacjenta jako zбочzonego, na co oburzony pacjent krzyknął — „Kto, ja jestem zбочzony?!” A kto mi pokazywał te świnięwa?!” Owa „seksualna nadwrażliwość” młodocianych wynikała — jak wiele poprzednich tendencji — z wartości uznawanych w społeczności więziennej. Każdy osadzony chce uchodzić za męskiego i najgorszą rzeczą byłoby przypisanie mu kobiecego czy wręcz homoseksualnych cech i skłonności. Przesadnie rozumowane skojarzenia seksualne — a zarazem gloryfikacja męskości — są też oczywiste reakcją na deprywację kontaktów heteroseksualnych. Jak pisał K. Szczerba (1991, s. 58), „życie w stanie mocno ograniczonej aktywności seksualnej lub przymusowej abstynencji wiąże się w wielu przypadkach z pojawieniem się specyficznych zachowań (...)”, takich jak agresywna postawa wobec ciała, seksu i drugiej płci (...). Wiadomo też, że nie zaspokojona potrzeba kontaktów seksualnych przejawia się na zewnętrzz (między innymi) nadmierne rozbudowanymi skojarzeniami o treści erotycznej.

Ostatnim z analizowanych tutaj problemów — wynikających ze specyfiki samej grupy socjoterapeutycznej — jest niski poziom energii i motywacji do pracy. Tego rodzaju trudność pojawiała się najczęściej na początku zajęć — młodociani sprawiali wtedy wrażenie ospałych i znużonych. Problem niskiego więc w scenariuszach zajęć tzw. ćwiczenia rozgrzewające. Problem niskiego poziomu energii i motywacji do pracy mógł wynikać z dwóch przyczyn, po pierwsze — z wczesnej pory rozpoczęcia zajęć, po drugie — reakcji na nudę i monotonię systemu więziennego. Jak wspomniano wcześniej, izolacja karna powoduje u młodocianych znaczne obniżenie ich nastroju, brak aktywności, bierność i obojętność. Rozpoczynając zajęcia o 6mej czy dziewiątej rano pogłębiało ten stan. Osadzeni przebywając w warunkach izolacji więziennej cierpią bowiem na zaburzenia rytmu snu i czuwania — są aktywni do późnych godzin nocnych, a śpią w dzień. Spadek aktywności zaznaczał się także w ćwiczeniach autoprzenajacji, poszerzania samoświadomości oraz wyrażania uczuć i myśli, szczególnie tych, które wiązały się z interakcjami w grupie. Opór w postaci zniecierpliwienia, krytykowania czy po prostu braku zainteresowania pojawiał się wszędzie tam, gdzie należało dokonać autorefleksji, empatii, czy też udzielić nie raniących informacji zwrotnych. Młodociani

wymagali praktycznie ciągłego zachęcania i mobilizowania do większego zaangażowania w proponowane sytuacje grupowe. Prowadząca starała się przy tym, by każde ćwiczenie przedstawiać w sposób atrakcyjny, zapowiadając dobrą zabawę, ciekawe doświadczenie i osobiste korzyści dla każdego z uczestników. Tam zaś, gdzie przewidywała trudności, działała na zasadzie uprzedzenia oporu grupy — werbalizując wszystkie potencjalne obawy związane z danym ćwiczeniem. Aby zwiększyć zainteresowanie realizowanym programem, omawiała pokrótce temat każdego następnego spotkania, starając się powiązać wszystkie sesje w jedną, logiczną i ukierunkowaną na osiągnięcie zamierzonego celu całość.

Z analiz tych wynika, że praca socjoterapeutyczna z młodocianymi więźniami śledczymi jest niezwykle trudnym przedsięwzięciem. Składają się na to specyficzne cechy osobowościowe tej populacji oraz warunki, jakie stwarza sam system dyscyplinarno-izolacyjny. Jak twierdzi K. Ostrowska (1981, s. 269), jakakolwiek izolacja, a w szczególności izolacja więzienna, nie sprzyja efektywnym oddziaływaniom profilaktycznym i resocjalizacyjnym. Oddziaływanie takie może się bowiem odbywać jedynie na bazie poczucia bezpieczeństwa, poszanowania godności i poczucia, że jest się wolnym do dokonywania różnego rodzaju wyborów. O tych wszystkich elementach nie może być jednak mowy w warunkach izolacji — będącej niejako zaprzeczeniem tych wszystkich wartości.

Informacje zwrotne uczestników są jednakże najlepszym dowodem na to, że realizację programu socjoterapeutycznego można uznać za sukces. Przemawia za tym pozytywny — mimo ogromnych początkowych trudności — odbiór zarówno przekazywanych w czasie zajęć treści, jak i sposobu ich prowadzenia oraz fakt, że w okresie prowadzenia socjoterapii nie odnotowano wśród uczestników ani jednego przypadku samoagresji.

Ocena programu przez młodocianych odbyła się w formie ustnych informacji zwrotnych oraz wypełniania skonstruowanej na użytek grupy ankiety. Z analizy zebranego materiału wynika, że wszyscy młodociani widzą potrzebę realizowania tego typu zajęć w warunkach izolacji więziennej („takie spotkania powinny się odbywać regularnie, pomagają rozładować stres”, „zajęcia dały mi dużo ciekawych informacji, dzięki nim można rozładować napięcie i złość”).

W ankiecie wybierali oni najczęściej trzy rodzaje motywacji udziału w spotkaniach: 1. odpowiadał mi się program zajęć; 2. nuda, monotonia izolacji więziennej, możliwość zmiany otoczenia, wyjścia z celi itp. Swoje zaangażowanie na zajęciach oceniali zazwyczaj jako średnie.

Za najbardziej atrakcyjną młodociani uznali trzecią część programu, tzn. elementy treningu asertywności, w dalszej kolejności — drugą (techniki odregowywania napięć) i pierwszą — fazę integracyjną. Z proponowanych technik radzenia sobie z napięciem szczególnie podobały im się treningi relaksacyjne, technika świadomego napięcia i rozluźniania różnych partii ciała,

techniki oparte na wizualizacji oraz masaż barków i punktów „antystresowych”. Metody te — stwierdzili — mogłoby wykorzystywać w przyszłości.

Jako bardzo dobry uczestnicy ocenili sposób prowadzenia zajęć. W ankietach i ustnych informacjach zwrotnych często podkreślali takie cechy prowadzącej jak: odwaga, ciepło i urok osobisty, pogodne usposobienie, tolerancyjność, budzenie zaufania, poważne traktowanie zajęć, bezpośredniość i szczerłość oraz entuzjazm i energia. Te nadzwyczaj pozytywne informacje zwrotne były dla autorki wspornikiem nagrodą za poniesione trudy oraz zachętą do kontynuowania i doskonalenia tej formy oddziaływań grupowych.

Autorka ma nadzieję, że chętni do realizowania tego programu w innych ośrodkach zajmujących się resocjalizacją i terapią młodocianych znajdą tu wiele niekonwencjonalnych i ciekawych informacji do pracy z taką grupą sprawców przestępstw.

Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych

ZAJĘCIA I.

Cel: Jest to spotkanie informacyjno-organizacyjne, kończące się zawiązaniem grupy do pracy i realizacji zaplanowanego celu.

Czas: 120 minut.

1. Część informacyjno-organizacyjna: prowadzący wita się z grupą, nakreśla cel i istotę zajęć, przedstawia program zajęć, swoją rolę oraz zadania jako fasilitatora, ustala zasady spotkań — w szczególności podkreślając świadome i dobrowolne uczestnictwo w proponowanych zajęciach, omawia warunki spotkań (czas trwania, częstotliwość, miejsce itp.).

Czas: 10 minut.

2. Przedstawienie reguł postępowania — norm grupowych, które mają się przyczynić do powstania w grupie klimatu lepszego kontaktu i bezpośredniości. Reguły te — wypisane różnymi kolorami na dużym arkuszu papieru — wieszają się w widocznym miejscu i szczegółowo omawia. W trakcie kolejnych zajęć będzie można wracać do nich i pilnować ich przestrzegania.

Czas: 15–20 minut.

Reguły są następujące:

- gwarancja bezpieczeństwa fizycznego — „nie używaj siły fizycznej”, chyba że według zasad przyjętych w danej zabawie, np. przy turnieju mocowania się w parach itp.,
- kulturalne odnośnienie się — „nie używaj wulgarnych słów, wyzwisk, ksyw, zwracaj się do innych po imieniu, nie używaj gwary więziennej”,
- inicjatywa i aktywność — „poszukaj kontaktu, wyciągnij rękę, nie czekaj, aż cię znajdą”, „współdziałaj z innymi”,
- szczerość — „bądź sobą, zdejmij maskę, nie graj, nie popisuj się”, „jeśli masz być nieszczerzy, nie bierz udziału w ćwiczeniu”,

- rzeczowość — „unikaj mówienia o rzeczach ogólnych, abstrakcyjnych i teoriach, skoncentruj się na konkretnych zachowaniach twoich kolegów”,
- życzliwość i tolerancja, równe prawa — „nie napadaj, nie oceniaj, daj innym szansę, wysłuchaj, co mają do powiedzenia”,
- mów od siebie — „używaj słowa Ja, a nie My, nie wspieraj się na innych nie mając pewności, że oni też tak myślą, sądzą”,
- mów do osoby, a nie o osobie — „Janku, zauważyłem, że się uśmiechnąłeś” zamiast „on się uśmiechnął” (do innych przy nim),
- skoncentruj się na „tu i teraz” — „nie wracaj do prehistorii, nie opowiadaj rozwiłkle, skoncentruj się na interakcjach w tej grupie i z tymi ludźmi”,
- dyskrecja — „nie opowiadaj innym o tym, czego dowiedziałeś się o swoich kolegach w czasie zajęć, nie plotkuj!”.

3. Zawieranie kontraktu z grupą na prowadzenie zajęć i zaakceptowanie przedstawionych reguł postępowania. Można to uczynić w formie ceremonii przyrzeczenia, np. poprzez gest podniesienia prawej ręki i wypowiedzenie słowa „przyrzekam” bądź też poprzez wypowiedzenie słowa „zgadzam się” (na udział w zajęciach i przestrzeganie reguł).

Czas: 5 minut.

4. „Burza mózgów” — uczestnicy generują własne pomysły co do programu zajęć, zgłaszają swoje oczekiwania. Prowadzący zapisuje wszelkie propozycje i omawia je z grupą.

Cel: zapoznanie się z indywidualnymi oczekiwaniami, wstępna integracja grupy.

Czas: w zależności od rozwoju grupy, orientacyjnie 10–15 min.

Materiały: niepotrzebne.

W sytuacji braku pomysłów prowadzący zaznacza, że uczestnicy, mogą zgłaszać swoje propozycje w trakcie kolejnych zajęć.

5. Poznanie się.

Ćwiczenie. „Zapamiętywanie imion” (patrz s. 202, 2). **Czas:** 5 minut.

Ćwiczenie. „Pierwsza litera imienia”. **Czas:** 10 minut.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Każdy z uczestników podaje swoje imię oraz zawód i miejsce zamieszkania (miasto, państwo, krajina itp.), tak by słowa zaczynały się na pierwszą literę imienia, np. „Mam na imię Romek, jestem ratownikiem i przyjechałem z Radomia”.

6. Ćwiczenie „Krzesła” (Wszyscy, którzy..., patrz s. 202, 4).

Cel: rozładowanie napięcia, ćwiczenie wentylujące, aktywność fizyczna.

7. Ćwiczenie „Wrzuć strach do kapelusza”.

Cel: ekspresja lęków i obaw w związku z tworzącą się grupą, budowanie empatii, wzrost otwartości i akceptacji w grupie.

Czas: 10–15 minut.

Materiały: ołówki, papier (małe karteczki), kapelusze (czapka lub jakiś pojemnik).

Przebieg: Gra toczy się w kręgu. Prowadzący prosi każdego (sam również bierze udział), aby na kartce napisał zdanie rozpoczynające się od słów „W tej grupie boję się, że...”. Wkładamy kartki do kapelusza; teraz każdy osobno wyciąga kartkę i czyta na głos jej treść, starając się przekazać, co czuł autor pisząc ją (niewołybrzymiście). Prowadzący czuwa, żeby wszyscy słuchali i nie czynili żadnych komentarzy. Gdy wszyscy skończą, grupa dzieli się wrażeniami z ćwiczenia. Prowadzący czyta karteczkę jako pierwszy; gdy ktoś ma trudności z interpretacją karteczki, prosi o pomoc grupę bądź prowadzący sam pomaga.

8. Ćwiczenie „Odgadnij zasadę” (patrz s. 139, 4).

Cel: poznanie siebie nawzajem, interakcje grupowe, wyobraźnia, ćwiczenie intelektu.

9. Ćwiczenie „Dodaj swój ruch” (patrz s. 66, 2.).

Cel: koncentracja, pamięć, techniki mimiczne, ruch.

Czas: 10 minut.

Materiały: niepotrzebne.

10. Ćwiczenie „Krzyżujemy razem”.

Cel: uwalnianie napięcia, rozgrzewka, budowanie zaufania.

Czas: 1–2 minuty.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Grupa kucą razem. Prowadzący zaczyna mruzcąc — uczestnicy mu wtórują, potem powoli podnosząc głos — wstają. Na koniec wszyscy wyskakują do góry i krzyczą razem ustalony wcześniej dźwięk lub wyraz. Powtarzamy to tak, aby wszyscy naprawdę głośno krzyknęli.

11. Ćwiczenie „Tocząca się opowieść”.

Cel: ćwiczenie wyobraźni, tworzenie dobrego klimatu w grupie.

Czas: 10 minut.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy siadają w kręgu. Jedna z osób zaczyna opowiadać historię, następną ją kontynuuje. Każda osoba ma na to ok. 1 min. czasu. Uczestnicy starają się tworzyć przy tym nastrój odpowiedni do treści opowiadania. Można zastosować inną wersję ćwiczenia, polegającą na budowaniu zdania. Każdy z uczestników podaje jeden wyraz, tak aby utworzyć zdanie, starając się przy tym dołącznie odwołać wszystkie poprzednie wyrazy.

12. Dzielnie się wrażeniami z zajęć: „W dzisiejszym spotkaniu najbardziej podobało mi się...”

Czas: 10 minut.

13. Ustalanie rytuału powitania i pożegnania grupowego.

Cel: integracja grupy, łamanie barier fizycznych.

Czas: 10 minut.

Propozycje: 1. Np. grupowy uścisk — uczestnicy stoją w kole i trzymają się za ręce bądź kładą ręce na ramionach sąsiadów. Na dany sygnał wszyscy

ścisnąą swoich sąsiadów. 2. Może to być jakiś sygnał werbalny, okrzyk, jeśli uczestnicy będą przejawiać opór przed fizycznym kontaktem.

14. Pożeganie: omówienie programu następnego spotkania.

ZAJĘCIA II.

Cel: zasadniczym celem tego spotkania jest stworzenie uczestnikom jak najwięcej możliwości bycia ze sobą w różnych konstelacjach interpersonalnych, zaobserwowanie podobieństw, uruchomienie różnych kanałów spostrzeżenia. Budowane jest poczucie bezpieczeństwa i zaufania.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: zgodnie z ustalonym rytuałem.

2. Ćwiczenie „Co nowego i dobrego”.

Czas: 10–15 minut

Cel: rozgrzewka, samoświadomość, budowanie zaufania, komunikacja.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Siedząc w kręgu każdy z uczestników kończy zdanie: „Najmilszą rzeczą, jaka mi się zdarzyła w tym tygodniu, było...”. Podkreślamy, że może to być duża i ekscytująca sprawa, ale również mała i przyjemna, np. otrzymanie listu, obejrzenie dobrego filmu, otrzymanie pochwały, piękny sen itp.

3. Ćwiczenie „Karta danych osobowych” (patrz s. 202, 6).

Czas: 15–20 minut.

Cel: otwartość, poznanie się, samoświadomość.

Materiały: kredki, szpilki, karty ćwiczeń.

4. Ćwiczenie „Grupki”.

Czas: 5–10 minut.

Cel: rozgrzewka, rozładowanie napięcia, aktywność fizyczna, stwarzanie możliwości bycia w różnych konstelacjach interpersonalnych.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy chodzą po sali. Kiedy prowadzący mówi „dwa”, „trzy” lub „cztery” itp., uczestnicy tworzą grupy składające się z odpowiedniej liczby osób. Ci, którym nie uda się dotrzeć do żadnej z grup, nie odpadają z gry, lecz dalej biorą w niej udział. Można zamiast liczby powiedzieć jakies zdanie, na podstawie którego uczestnicy muszą sami odgadnąć, o jaką liczbę chodzi, np. liczba palców u jednej ręki, liczba dzinrek w nosie, liczba miesięcy w roku, ... i planet w układzie słonecznym. Można to robić przy muzyce.

5. Ćwiczenie „Stara rozmowa w nowych sytuacjach”.

Czas: 10–20 minut.

Cel: interakcje grupowe, wyobraźnia, twórczość, ćwiczenie ekspresji.

Materiały: papier, ołówki (długopisy).

Przebieg: Uczestnicy w parach wymyślają konwersację składającą się z sześciu zdań i zapisują ją na kartce (po trzy zdania każdy). Postępując się tym jako scenariuszem – należy wygłosić konwersację w różnych sytuacjach:

- a) jakbyście przechodzili przez Saharę,
 - b) jakbyś rozmawiał z człowiekiem pod gilotyną,
 - c) jakbyście stali na murawie (np. na meczu piłki nożnej itp.).
- Uczestnicy mogą sami wymyślać sytuacje.

6. Ćwiczenie „Słowny boks”

Czas: 2–5 minut.

Cel: przezwyciężanie nieśmiałości, rozgrzewka, komunikowanie się, rozładowanie napięcia, agresji.

Materiały: stoper albo zegarek.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się parami. Jeden zawodnik staje na środku, twarzą do drugiego. „Walka” trwa około 30 sekund i może obejmować kategorie:

- a) kłótnia za pomocą liczb,
- b) obrzucanie się wyzwiskami (bardzo wymyślnymi i kwiecistymi, ale bez chwytów poniżej pasa i wytykania słabych punktów),
- c) mówienie bez wytchnienia — zawodnicy mówią w tym samym czasie,
- d) „bejbotanie” — zawodnicy kłócą się za pomocą wymyślonych dźwięków.

7. Ćwiczenie „Kółko i krzyżyk”

Czas: 10–15 minut.

Cel: odprężenie, ruch, rozgrzewka.

Materiały: 9 krzesel + miejsce do biegania.

Przebieg: Ustawiamy trzy rzędy po 3 krzesła, w odległości około pół metra każde. Uczestnicy dzielą się na grupę „kółek” i grupę „krzyżyków” i ustawiają się w dwóch rzędach naprzeciw siebie. Kiedy prowadzący woła „kółko” — jedna z osób biegnie i zajmuje któreś krzesło trzymając ręce złożone nad głową, tak by tworzyły koło. Biegający musi usiąść na krzesło, zanim prowadzący odliczy powoli do 3 (5). Kiedy prowadzący woła „krzyżyk” — osoba z grupy „krzyżyków” biegnie i siada na krzesło z rękami skrzyżowanymi na piersi. Prowadzący po kolei woła „kółka” i „krzyżyki”, dopóki któryś z zespołów nie wygra (zasady te same co w grze w kółko i krzyżyk). Powtarzamy zabawę kilka razy, zaczynając od przegranej drużyny. Zapisujemy wyniki.

8. Ćwiczenie „Słowo czarodzieja”

Czas: 20–30 minut.

Cel: rozwijanie wyobraźni, komunikowanie się, interakcje grupowe, zabawa.

Materiały: ołówki, kartki, papier.

Przebieg: Prowadzący mówi: „Jestem czarnoksiężnikiem i odbieram wam prawo do mówienia. Jestem jednak łaskawy, więc wolno wam wybrać po cztery słowa, których możecie używać. Zapiszcie je na kartce. Znajdźcie drugą osobę i spróbujcie porozumieć się używając — ty swoich czterech wyrazów i on swoich czterech oraz gestów. Teraz zapiszcie wszystkie wyrazy na kartce (macie ich teraz 8). Zmieńcie partnera i porozumcie się, używając tych ośmiu wyrazów (instrukcje podawane są powoli, z przerwami). Powtórz-

cie to zmieniając partnerów 4–6 razy. Na zakończenie niech każdy weźmie swoją listę i spróbuje napisać wiersz, używając naniesionych na niej słów”.

9. Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.

Czas: 10 minut.

10. Pożegnanie: omówienie programu następnego spotkania.

ZAJĘCIA III.

Cel: zasadniczym celem jest zwiększenie poczucia przynależności do grupy. Budowane jest poczucie bezpieczeństwa i zaufania, przełamywany jest dystans fizyczny między uczestnikami.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: zgodnie z ustalonym rytuałem.

2. Przypomnienie reguł grupowych: prowadzący prosi, któregoś z uczestników, by przypomniał reguły obowiązujące w grupie. Jedną z reguł jest wzajemne słuchanie i nieprzezywanie wypowiedzi osobie mówiącej. Dla lepszej internalizacji tej normy, kontrolowania interakcji grupowych i zwiększenia koncentracji w grupie można wprowadzić nowy element, np. pałeczkę (może to być pałeczka, długopis, pudełko zapalek itp.). Prowadzący trzyma w ręku „pałeczkę” (lub inny przedmiot) i podaje instrukcję, że nikt nie może się odezwać, dopóki nie otrzyma tego przedmiotu do ręki. Dotyczy to wszystkich ćwiczeń i zabaw, kiedy uczestnicy kolejno się wypowiadają.

Czas: 5 minut.

3. Ćwiczenie „Termometr nastroju”

Czas: 10–15 minut

Cel: samoświadomość, komunikacja, rozeznanie poziomu energii w grupie. **Materiały:** karton 90 x 60 cm, pisaki, pinezki, taśma klejąca.

Przebieg: Na kartonie prowadzący rysuje termometr w przedziale od -20° C do +50° C. Uczestnicy kolejno podchodzą do zawieszzonego „termometru” i zaznaczają swoje samopoczucie, swój nastrój (pisząc swoje imię w odpowiednim miejscu), po czym opowiadają krótko o tym, co wpłynęło na taki, a nie inny poziom nastroju.

4. Ćwiczenie „Sałatka owocowa” (patrz s. 100, 3).

Czas: 10 minut.

Cel: rozgrzewka, rozładowanie napięcia i agresji, ruch, zabawa.

5. Ćwiczenie „Jestem butem”

Czas: 10–15 minut.

Cel: poznanie się, samoświadomość, ujawnienie swoich uczuć.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy rozglądają się po sali, każdy wybiera sobie jeden przedmiot. Wyobrażają sobie, jakby to było, gdyby byli danymi przedmiotami i nazywają trzy cechy, jakie dany przedmiot posiada. Teraz każdy przedstawia się w następujący sposób, np. „Jestem butem, jestem ciepły, miękki i wygodny”. Po czym zastanawia się, czy te cechy mogłyby go charakteryzować.

6. Ćwiczenie „Padanie do tyłu”

Czas: 5 minut.

Cel: budowanie poczucia bezpieczeństwa.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się parami. Jedna osoba (mając zamknięte oczy) kilka razy sztywno pada do tyłu, a druga ją wyłapuje, w bezpieczny sposób. Po kilku wychyleniach następuje zmiana ról.

7. Ćwiczenie „Serce dzwoni”

Czas: 10 minut.

Cel: budowanie poczucia bezpieczeństwa, zaufania, relaks.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy stają w kręgu. Jeden z nich wchodzi do środka i zaczyna się przewracać, podczas gdy inni uczestnicy gry odpychają go i stają się utrzymać w pozycji pionowej. Po 90 sekundach kolejny uczestnik gry wchodzi do środka.

8. Ćwiczenie „Autsajder”

Czas: 5–10 minut.

Cel: zwiększenie poczucia przynależności do grupy, podkreślenie obecności poszczególnych osób w grupie, integracja.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy chwytają się za ręce i tworzą krąg. Jedna osoba pozostaje na zewnątrz kręgu. Jej zadaniem jest wdarcie się do środka kręgu. Można stosować wszelkie sposoby, byle nie zrobić nikomu krzywdy. Należy starać się, by nie przemieszczać kręgu i stać w tym samym miejscu. Po wdarciu się do środka kręgu, dana osoba pozostaje tam przez moment, a następnie wchodzi w krąg, a do środka wdziera się następna osoba. Jeżeli ktoś ma z tym trudności, należy wspierać jego usiłowania podsuwając mu sposób wdarcia się do kręgu. Można modelować, inspirować wprowadzanie różnych metod. Jeśli przewidują metody siłowe, można zainspirować próby poproszenia, perswazji, wykorzystania sipytu, np. łaskotania.

9. Ćwiczenie „Pachta ratunkowa”

Czas: 10–15 minut.

Cel: budowanie poczucia bezpieczeństwa w grupie, integracja, rozładowanie emocji.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy stają naprzeciw siebie w dwóch rzędach i chwytają się za ręce. Jedna z osób wchodzi na krzesło lub stół i będzie „ratować się”, skacząc na ręce pozostałych uczestników. Kolejno skaczą inni.

10. Ćwiczenie „Punkty” (patrz s. 137, 5).

Czas: 10 minut.

Cel: aktywność fizyczna, integracja, współpraca.

11. Ćwiczenie „Wprawki pantomimiczne”

Czas: 15–20 minut.

Cel: koncentracja, ruch, ekspresja, wyobraźnia, zaistnienie na tle grupy.

Materiały: karteczki z wypisanym zdaniem.

Przebieg: Uczestnicy losują karteczki z daną sytuacją i mają ją imпровizować, np.:

- przechodzenie przez strumyk po kamieniach,
- podnoszenie ciężarów,
- zawiązywanie krawatu,
- przeprowadzanie operacji chirurgicznej,
- wyrzwanie zęba,
- nawlekanie igły,
- niesienie tacy ze szklankami pełnymi wody,
- rozbrajanie bomby,
- budowanie domku z kart,
- zamykanie jadowitego węża w skrzynce,
- wspinięcie się na skałę,
- dekorowanie tortu.

Uczestnicy kolejno improwizują, a grupa ma odgadnąć, o jaką sytuację chodzi.

12. Ćwiczenie „Termometr nastroj” (dzielenie się wrażeniami z zajęć).

Uczestnicy określają swój nastroj po zajęciach i zaznaczają go tak, jak na początku spotkania.

Czas: 10 minut.

13. Pożegnanie: omówienie programu następných zajęć.**ZAJĘCIA IV.**

Cel: zasadniczym celem jest autoprezentacja poszczególnych uczestników (określanie mocnych i słabych stron). Budowana jest empatia i samowiedomość.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: omówienie programu zajęć.**2. Ćwiczenie „Rzucanie pułką”**

Czas: 10–15 minut.

Cel: rozpoznanie poziomu energii w grupie, koncentracja, ćwiczenie reguł grupowych, wyładowanie nagromadzonych emocji.

Materiały: lekka pułka (np. z gąbki) lub coś, co mogłoby ją zastąpić (piłka gumowa itp.).

Przebieg: Prowadzący rozpoczyna ćwiczenie. Trzymając pułkę (piłkę) mówi o swoim samopoczuciu i nastroju, po czym rzuca do kogoś pułkę (piłkę). Osoba, która ją łapie, mówi o swoim nastroju (lub o tym, czym chciałaby podzielić się z grupą), po czym rzuca pułkę do kolejnej osoby. Mówi tylko ta osoba, która ma pułkę (piłkę). Można rzucać przez zaskoczenie bądź określając do kogo i podając odpowiedni tekst, np. „Rzucam do ciebie, Darku”.

3. Ćwiczenie „Moje zalety i wady”

Czas: 15–20 minut.

Cel: samoświadomość, autoprezentacja, wgląd w siebie, budowanie poczucia własnej wartości.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy siadają w kręgu i każdy podaje 3 swoje zalety i jedną wadę. Zalety mogą dotyczyć cech psychicznych, własnego wyglądu itp. Jeśli ktoś ma trudności z podaniem zalet — ci, którzy daną osobę lepiej znają, wymieniają jej zalety.

4. **Ćwiczenie „Dwa koguty”**.

Czas: 1–2 minuty.

Cel: rozładowanie nagromadzonych napięć, aktywność fizyczna.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się dwójkami i splatają ręce na pierśsiach. Skacząc na jednej nodze i potrącając partnera splecionymi rękami, starają się wytrącić go z położenia równowagi, by musiał się podeprzeć drugą nogą.

5. **Ćwiczenie „Głupie kroki”** (patrz s. 136, 2).

Czas: 5 minut.

Cel: rozładowanie napięcia, ruch, wyobraźnia, zabawa.

Materiały: taśma z nagraniem muzyki.

6. **Ćwiczenie „Zwierzęta”**.

Czas: 30 minut.

Cel: samoświadomość, wyobraźnia, empatia, pozytywne informacje zwrotne.

Materiały: kartki, kredki (długopisy).

Przebieg: Prowadzący rozdaje uczestnikom kartki i długopisy (kredki). Na kartkach uczestnicy przedstawiają siebie jako zwierzęta. Zwierzę powinno mieć takie cechy jak rysujący je. Nie należy niczego pisać. Kiedy rysunek jest gotowy, papier należy złożyć tak, by rysunek był niewidoczny, i położyć go na podłodze. Każdy losuje jeden rysunek (nie swój). Na wylosowanych kartkach członkowie grupy wypisują wszystkie cechy, jakie ich zdaniem mają przedstawione na rysunkach zwierzęta (wypisane cechy mają być wyłącznie pozytywne). Kolejno pokazują grupie wylosowane rysunki i odczytują wypisane cechy. Grupa odgaduje autorów rysunków. Po odgadnięciu rysunek wraca do autora.

7. **Ćwiczenie „Płatamina”**.

Czas: 5–10 minut.

Cel: rozwój grupy, zaufanie, rozgrzewka.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Cała grupa trzyma się za ręce tworząc łańcuch. Pierwsza osoba prowadzi ten łańcuch, przechodząc pomiędzy nogami, pod ramionami itp. Trzeba uważać, by nie rozerwać łańcucha. Kiedy grupa jest tak zaplątana, że nie może się ruszyć, jedna osoba stara się ją rozplątać dając słowne polecenia, bez dotykania łańcucha. Ćwiczenie można wykonać przy żywej muzyce, tańcząc.

8. **Ćwiczenie „Krzyżówka z imieniem”**.

Czas: 10–15 minut.

Cel: samoświadomość, autoprezentacja, koncentracja, budowanie poczucia własnej wartości.

Materiały: kartki i długopisy.

Przebieg: Uczestnicy piszą drukowanymi literami swoje imiona na kartce. Każda litera imienia może być jedną z liter (pierwszą bądź kolejną) przymiotnika pisanego pionowo, charakteryzującego osobę o danym imieniu. Uczestnicy kolejno przedstawiają swoją krzyżówkę z imieniem.

9. **Ćwiczenie „Dwuminutowa autobiografia”**.

Czas: 15–20 minut.

Cel: samoświadomość, budowanie zaufania.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się dwójkami — znajdując partnera, którego mało znają. W ciągu 2 minut jedna osoba opowiada drugiej o przeszłości, teraźniejszości, planach, zamierzeniach itp. Potem następuje zmiana. Następnie każda osoba przedstawia swojego partnera całej grupie. Można to zrobić zaczynając od słów: „Dowiedziałem się, że...”

10. **Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.**

11. **Pożegnanie: omówienie programu następnych zajęć.**

Uwagi: Grupa zainicjowała grę w ziemniaka przy użyciu piłki gumowej. Wszyscy stwierdzili, że znakomicie rozładowało to ich napięcie. Gra trwała około 30 minut.

ZAJĘCIA V.

Cel: spotkanie to zamyka fazę wstępnej integracji grupy i rozwoju samoświadomości uczestników. Budowane jest nadal współdziałanie, współpraca oraz bliiski kontakt (fizyczny) między członkami grupy.

Czas: 120 minut.

1. **Powitanie: omówienie programu zajęć.**

2. **Ćwiczenie „Określ poziom”**.

Czas: 10–15 minut.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy siedzą w kręgu. Kolejno unoszą ręce na wysokość, która obrazuje poziom energii przed rozpoczęciem zajęć. Ręka uniesiona wysoko określa dużą energię, przy braku energii — ręka leży na podłożu. Mówią krótko o tym, co wpłynęło na ich poziom energii. Kontynuacją może być **Ćwiczenie: „Energetycy robią coś z nieenergetycznymi”** — w sytuacji, kiedy część grupy określi swój poziom energii (gotowość, aktywność) jako wysoki, a część jako niski, można zaproponować, by ci bardziej energetyczni zrobili coś z mniej energetycznymi, tak by przekazać im trochę energii, np. rozśmieszyć ich.

3. Ćwiczenie „Siadanie na krzesła”

Czas: 10–15 minut.

Cel: rozgrzewka, rozładowanie nagromadzonych napięć, rywalizacja.

Materiały: krzesła — o jedno krzesło mniej niż uczestników.

Przebieg: Krzesła ustawione są w kręgu, oparciami do siebie. Prowadzący nie bierze udziału. Wszyscy chodzą dookoła krzesel. Na kłasnienie prowadzącego (wyłączenie muzyki bądź hasło „stop”) siadają na krzesła. Dla kogo zabraknie miejsca, ten odpada z gry. Jedno krzesło zostaje odstawione i pozostali uczestnicy podejmują następną rundę. Kiedy zostają tylko dwa albo jedno krzesło, dobrze jest jeśli chodzą bardzo szybko lub biegają. Wskazane jest również, by ten, kto klaszcze (a nie musi to być prowadzący — mogą to być kolejno odpadające osoby), nie widział chodzących (np. był odwrócony do nich tyłem).

4. Ćwiczenie „Rybak i ryby” (patrz s. 205, 3).

Czas: 5–10 minut.

Cel: integracja, aktywność fizyczna, zwiększenie poczucia przynależności do grupy.

5. Ćwiczenie „Zmiana pogoda”.

Czas: 10–15 minut.

Cel: relaks, świadomość ciała, wyobraźnia, przełamywanie bariery fizycznej w grupie, integracja.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy siadają (bądź stoją) w kręgu jeden za drugim, tak by mieli przed sobą plecy sąsiada. Prowadzący zaczyna ćwiczenie mówiąc o pogodzie i wyraża to w odpowiedni sposób, dotykając pleców osoby stojącej się przed nią, np. „Jest piękna pogoda, słońce ogrzewa twoje plecy” — delikatnie dotyka głowy i pleców partnera. „Wiatr lekki wiatr” — subtelnie głaszcząc partnera. „Wiatr przybiera na sile i nadiąga burza, zaczyna grzmieć” — stukając lekko, acz stanowczo palcami po ciele partnera. „Pada deszcz” — zgodnie opukuje partnera opuszkami palców po plecach itp. Reszta grupy naśladuje ruchy prowadzącego. Taką „historyjkę” układa prowadzący, a potem grupa tworzy wspólnie jakąś „historyjkę”, tak by każdy uczestnik wypowiedział jakieś jedno zdanie, odzwierciedlające je na plecach partnera, reszta grupy go naśladuje.

6. Ćwiczenie „Kolory”.

Czas: 40–60 minut.

Cel: współpraca, współdziałanie, integracja, twórczość, zabawa.

Materiały: bibuła i różne przedmioty w czterech kolorach — żółtym, czerwonym, niebieskim i zielonym; pisaki, kartki, nożyczki, klej, taśma klejąca, sznurek itp.

Przebieg: Grupa dzieli się na 4, 3 bądź 2 drużyny (w zależności od liczebności). Wybierają jeden spośród czterech kolorów, który będzie symbolizował ich państwo, np. państwo zielonych, czerwonych itp. Drużyny, mając

do dyspozycji materiały, tworzą swoje terytorium urządzając wszystko w danym kolorze. Ich zadaniem jest przygotowanie programu przedstawiającego życie w ich państwie: prawo, zarządzenia, jadłospis, program telewizyjny, tak by wszystko było w wybranym przez drużynę kolorze. Poszczególne drużyny przedstawiają potem swój program.

7. Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.

Czas: 10 minut.

8. Pożegnanie: omówienie programu kolejnych zajęć.

ZAJĘCIA VI.

Cel: zajęcia te są wprowadzeniem do zasadniczej pracy socjoterapeutycznej, tzn. do uczenia się konstruktywnych metod rozładowywania napięcia, wyrażania negatywnych emocji typu złość, gniew, niepokój. Na tym etapie budowana jest świadomość ciała uczestników, rozwijana ich wrażliwość zmysłowa oraz koncentracja.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: omówienie programu zajęć.

2. Ćwiczenie „Rundka”.

Czas: 5–10 minut.

Cel: poszerzanie świadomości, rozpoznanie poziomu energii w grupie.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Kolejne osoby mówią o swoim nastawieniu, nastroju w tej chwili, o swojej gotowości do zajęć. Można to ewentualnie wyrazić pantomimicznie, ale ograniczając się np. do nastroju.

3. Ćwiczenie „Sposób siedzenia”.

Czas: 15–20 minut.

Cel: świadomość ciała, mowa ciała.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Ćwiczenie to wykorzystuje naturalną sytuację, kiedy cała grupa siedzi. Prowadzący poleca, aby każdy zapamiętał pozycję, jaką ma w danej chwili, by mógł do niej wrócić. Potem tłumaczy, że sposób siedzenia odzwierciedla nasze bycie tu, w tym właśnie miejscu i momencie. Następnie grupa dzieli się skojarzeniami dotyczącymi pozycji siedzenia kolejnych osób. W ćwiczeniu szczególnie zauważyć można postawy obronne, wycofanie itp., a z drugiej strony gotowość, aktywność. Czasem zdarza się, że ktoś zaprzecza sposobem innym i nie dostrzega związku między pozycją ciała a swoim byciem w grupie — nie jest celowe przekonywanie go na siłę (można jedynie pozwolić sobie na ogólną uwagę dotyczącą korelacji ciała i funkcjonowania — „zauważaj”). Czasami ćwiczenie wprowadza się mówiąc: — „Usiądź tak, jak masz ochotę teraz siedzieć, jak się tu teraz czujesz” — w grupie.

To ćwiczenie może być punktem wyjścia do dyskusji (krótkiej edukacji) o gestach, mowie ciała, np. gestach i sygnałach kokieterii u mężczyzn i kobiet. Przydatną literaturą może być tu *Język ciała* Alona Pease (Pease 1992).

4. Ćwiczenie „Nie rozmieszaj mnie”.

Czas: 5 minut.

Cel: rozwój osobisty, koncentracja, uwalnianie nagromadzonych napięć, zabawa.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się dwójkami. Jedna osoba usiłuje być bardzo poważna i nawet się nie uśmiecha. Partner ma za zadanie ją rozśmieszyć. Kiedy mu się to uda, partnerzy zamieniają się rolami.

5. Ćwiczenie „Rywalizacja oczyma”.

Czas: 5 minut.

Cel: koncentracja, rywalizacja o pozycję w grupie, zabawa, rozładowanie napięcia.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się dwójkami. Osoby w dwójce patrzą sobie w oczy tak, aby nie mrugnąć. Kto mrugnie — przegrywa. Przegrani z każdej dwójki odpadają, a wygrani znowu dzielą się na dwójki i tak aż do finału. Dla zwycięzców I, II i III miejsca można ustalić nagrody.

6. Ćwiczenie „Tłuczenie słoików”.

Czas: 5 minut.

Cel: rozładowanie nagromadzonych napięć, integracja, przełamywanie dystansu fizycznego.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Wszyscy rozstawiają się po sali. Każdy wyobraża sobie, że jest wewnątrz wielkiego szklanego słoika. Wszyscy starają się rozruszać. Słoiki objają się o siebie tak, żeby rozbić szkło. Ważne jest, by wszyscy rozbili swoje słoiki. Jeśli dana osoba broni się przed rozbiciem słoika, nie należy dążyć do tego na siłę, należy natomiast wprowadzić jakies ćwiczenie integrujące.

7. Ćwiczenie „Co odczuwasz przy dotyku?”

Czas: 10 minut.

Cel: rozwój wrażliwości zmysłowej, koncentracja.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy (może być w dwójkach) proszeni są o wybranie jednego przedmiotu na sali i skoncentrowanie się wyłącznie na doznaniach dotykowych płynących z tego przedmiotu. Uczestnicy dotykają przedmiotu z otwartymi i zamkniętymi oczami. Następnie dzielą się swoimi wrażeniami z grupą opisując powierzchnię danego przedmiotu w kategoriach: szorstka, gładka, ostra, zimna, chłodna, gorąca, miękka, sucha, mokra, twarda, delikatna itp.

8. Ćwiczenie „Poczuj energię partnera”.

Czas: 5 minut.

Cel: samookreślenie, rozwój stosunków interpersonalnych, świadomość wrażeń zmysłowych.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się w pary. Zbliżają swoje dłonie do dłoni partnera (wewnętrzny stronomi), tak żeby się niemal stykały. Zamykają oczy i doświadczają uczucia ciepła czy energii bijącej z dłoni partnera w zależności od odległości pomiędzy dłońmi.

9. Ćwiczenie „Poznanie się dotykiem”.

Czas: 15–20 minut.

Cel: wrażliwość dotykowa, budowanie zaufania, prosty sposób dotarcia do uczuć.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dzielą się na dwie grupy A i B. Osoby A siadają i zamykają oczy. Każda z osób B siada przed jedną osobą A i dotknięciem dłoni daje jej znak, że się tam znajduje. A zaczyna badać dotykiem osobę B: jej twarz, włosy, ręce, ramiona itp. Po pewnym czasie B wstaje i ustawia się w rzędzie z innymi osobami B. Teraz A otwiera oczy i szuka swojego partnera w rzędzie. Kiedy go znajduje — mówi, co umożliwiło mu zidentyfikowanie „swojego” B. Potem uczestnicy zmieniają się rolami.

10. Ćwiczenie „Co słyszysz?”.

Czas: 5 minut.

Cel: rozwój wrażliwości zmysłowej, koncentracja.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy mają zamknięte oczy i leżą na podłodze lub siedzą po turecku. Prowadzący prosi o absolutną ciszę i podkreśla, że nie wolno kontaktować się ze sobą przez określony czas. W tym czasie każda z osób wstuchuje się uważnie w każdy dźwięk, jaki słyszy, i stara się go zapamiętać (licząc wszystkie usłyszane dźwięki). Na zakończenie uczestnicy spisują wszystkie dźwięki całą grupą (bądź indywidualnie). Koncentrują się najpierw na dźwiękach pochodzących z wnętrza pokoju, a potem dochodzących z zewnątrz. Określają także, które dźwięki były przyjemne, a które nie itd.

11. Ćwiczenie „Co widzisz? Co zapamiętałeś?”.

Czas: 5 minut.

Cel: rozwój wrażliwości zmysłowej, koncentracja, ćwiczenie pamięci.

Materiały: spodek (taca), przedmioty, ręcznik.

Przebieg: Prowadzący ustawia na spodku (na tacy) kilkanaście (12) przedmiotów, np. szczotka do włosów itp.; po 30 sekundach zakrywa wszystkie przedmioty ręcznikiem. Grupa zbiera się dookoła i uczestnicy wyliczają wszystkie przedmioty, które tam się znajdują. Potem prowadzący zabiera któryś z przedmiotów i uczestnicy zgadują, który to był przedmiot.

12. Ćwiczenie „Tajemnice kolorów”.

Czas: 10–20 minut.

Cel: samoświadomość, projekcja, budowanie autopoortretu.

Materiały: *Tajemnice kolorów* (Melle 1992).

Przebieg: Uczestnicy wybierają z planszy kolor, z którym się utożsamiają. Prowadzący odczytuje interpretację danego koloru.

13. Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.

Czas: 10–15 minut.

14. Pożegnanie: omówienie programu następnego spotkania.

ZAJĘCIA VII.

Cel: zajęcia te mają charakter edukacyjno-warsztatowy i koncentrują się na pracy z ciałem. Zmierzą się do uświadomienia uczestnikom związku między ciałem a uczuciami. Uczą prostych (tuchowych) metod uwalniających napięcie z różnych obszarów ciała.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: omówienie programu zajęć.

Czas: 5 minut.

2. Rundka: „Z czym zaczynasz te zajęcia?”

Czas: 5–10 minut.

3. Ćwiczenie „Ulice i ścieżki”

Czas: 10–15 minut.

Cel: rozgrzewka, ruch, wyładowanie nagromadzonych napięć.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy stoją w rzędach, po kilka osób w każdym, np. przy 20 uczestnikach ma powstać pięć 4-osobowych rzędów. Na hasło „ulice” wyciągają ręce i dotykają osób stojących obok, tworząc w ten sposób ulice. Na hasło „ścieżki” uczestnicy robią obrót w prawo i wyciągniętymi rękoma dotykają osób stojących obok. Ćwiczymy kilkakrotnie, oba ustawienia. Następnie wybieramy albo prosimy o zgłoszenie się dwie osoby, które będą gonić się po ulicach i ścieżkach. Ćwiczenie powtarzamy z udziałem innych „ucieczników” i „goniących”. Można na koniec omówić ćwiczenie pytając o uczucia towarzyszące „uciecznikom” i „goniącym”.

4. Ćwiczenie „Ciało a uczucia”: Sposoby radzenia sobie z napięciem i negatywnymi emocjami.

Czas: 25–30 minut.

Cel: świadomość ciała, korelacja między uczuciami a ciałem, objawy negatywnych uczuć w ciele.

Materiały: materace, tablica i kreda (plansza i pisaki).

Przebieg: Uczestnicy kładą się wygodnie na materacach, zamykają oczy i przypominają sobie jakąś szczególnie przykłą sytuację. Mają na to 5 minut czasu. Ich zadaniem jest skoncentrowanie się na uczuciach (negatywnych) i doznaniach w ciele, jakie im wtedy towarzyszyły, a także, co odczuwają w tej chwili przypominając sobie tanto wydarzenie. Po tym ćwiczeniu grupa wspólnie wypisuje na tablicy (planszy) oznaki negatywnych uczuć w ciele i zachowanie człowieka. Na koniec uczestnicy podają różne sposoby (konstruktywne) radzenia sobie z napięciem i negatywnymi emocjami typu: gniew, złość, lęk itp. Prowadzący podsumowuje część edukacyjną. Przykład planszy:

1. Negatywne uczucia i emocje: gniew, lęk, strach, złość, zaskopanie, rozdrażnienie, obawa, przygnębienie, rozpacz itp.	2. Objawy cielesne (fizjologiczne): napięcie mięśni (wazy, ramion, zmiana ciśnienia krwi bądź przyspieszone bicie serca, suchota w ustach, gardle, ból pleców, szyi i innych części głowy, drżenie, zaburzenie węzła słynnego, tiki nerwowe	3. Zachowanie: trudności w mówieniu, palenie papierosów, agresja fizyczna, picie alkoholu, zaciśnięcie pięści, krzyk, zgrzytanie zębami, klótnia, auto-agresja, seks	4. Pozytywne sposoby rozładowywania napięcia i radzenia sobie ze złością, gniewem itp.: słuchanie muzyki, praca fizyczna, sport, spacer, czytanie, medytacja, hobby, jazda na rowerze, ćwiczenia relaksujące, modlitwa, taniec
---	---	--	--

5. Ćwiczenie „Napinanie i rozluźnianie”

Czas: 5 minut.

Cel: odprężenie, świadomość ciała, świadomość zmysłów.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Prowadzący wyjaśnia uczestnikom, że przez świadome napinanie i rozluźnianie się można pozbyć się napięcia wynikającego z przychylnych zewnętrznych. Uczestnicy stają w kręgu i kolejno napinają poszczególne partie ciała przez ok. 10 sekund (liczymy od 1 do 10), po czym rozluźniają powoli (liczymy od 10 do 1). Najpierw zaciskają pięści, potem oczy, mięśnie pośladków, a na koniec palce u stóp.

6. Ćwiczenie „Dmucanie balonów”

Czas: 5 minut.

Cel: ćwiczenie oddechowe, uwolnienie napięcia, wyobraźnia, zabawa.

Materiały: balony, nitka (gumki), flamastry.

Przebieg: Uczestnicy nadmucniają balony, wyobrażając sobie jedno-cześnie, że „wydmuchują” z siebie wszystkie negatywne emocje i napięcia. Nadmucniane balony podpisują swoim imieniem.

7. Ćwiczenie „Masaż barków”:

Czas: 5 minut.

Cel: uaktywnienie pasa barkowego, odprężenie.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: uczestnicy dobierają się dwójkami. Jedna osoba rozciera, ugniat, oklepuje barki partnera, stopniowo zwiększając nacisk. Następnie próbuje wyszukać dwa „antystresowe” punkty akupresyjne — na barkach, w pobliżu szyi po jej prawej i lewej stronie. Odkryć je o tyle łatwo, że z reguły są to miejsca bolesne. Ich masaż i stopniowy ucisk przez kilka chwil daje uczucie znacznego odprężenia. Inne takie punkty znajdują się u podstawy czaszki w zagłębieniach. Masowanie tych punktów rano i wieczorem przez około 2 minuty zapobiega gromadzeniu się napięć i blokadom mięśniowym. Partnerzy zmieniają się rolami w masażu.

8. Ćwiczenie „Kotyska”

Czas: 5 minut.

Cel: rozluźnienie, zmniejszenie napięcia mięśni karku i kręgosłupa, wzmocnienie mięśni brzucha.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy siadają i przyciągają rękami kolana do czoła. Ostrożnie przetaczają się na plecy, po czym dzięki zamachowi do przodu — robią wydech, do tyłu — wdech.

9. Ćwiczenie „Świeca”.

Czas: 5 minut.

Cel: poprawa ukrwienia mózgu, minimalizacja napięcia nerwowego, rozluźnienie mięśni nóg.

Materiały: materace.

Przebieg: Uczestnicy kładą się na plecach i prostują nogi. Ręce kładą wzdłuż ciała. Robiąc wdech unoszą obie złączone i wyprostowane nogi i przenoszą je daleko poza głowę. Podpierają biodra rękami i wykonują wdech skierowując je wciąż wyprostowane do pionu. Starają się przy tym oddychać spokojnie i swobodnie. W trakcie wydechu opuszczają nogi powoli i ostrożnie do pozycji wyjściowej.

10. Ćwiczenie „Sciskanie rąk”.

Czas: 5 minut.

Cel: uwolnienie napięcia i negatywnych uczuć, ćwiczenie pomagające w stanach wzburzenia, gniewu, złości, a także w bezsenności.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy stoją, siadają lub kłękają. Kręgosłup ma być wyprostowany, a ciało rozluźnione. Składają ręce równolegle, jak do modlitwy. Starają się mocno, jak najsilniej nacisnąć jedną ręką na drugą. Trzeba to robić z maksymalnym zaangażowaniem w tę przepychankę włączając zdecydowanie obydwa połowy ciała. Należy nacisnąć tak co najmniej 2, 3 minuty, a nawet dłużej.

11. Ćwiczenie „Trening relaksacyjny (Schulza)”.

Czas: 20 minut.

Materiały: materace, łagodna muzyka.

Przebieg: Uczestnicy leżą wygodnie na materacach, prowadzący prowadzi przy muzyce instrukcje służące relaksowi — rozluźnieniu poszczególnych partii całego ciała. Można wykorzystać także kasetę z programem treningu relaksacyjnego.

12. Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.

Czas: 10–15 minut.

13. Pożegnanie: omówienie programu następnych zajęć.

ZAJĘCIA VIII.

Cel: na tym spotkaniu uczestnicy mają okazję odreagowania negatywnych emocji i napięć poprzez śmiech. Ponadto nadal poznają różne techniki odreagowujące, które wykorzystują wizualizację, sugestię i arteterapię.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: omówienie programu spotkania.

Czas: 5 minut.

2. Rundka: „Co nowego i dobrego?”

Czas: 5–10 minut.

3. Ćwiczenie „Umysł się śmieje”.

Czas: 20–30 minut.

Cel: odreagowanie napięć, edukacja, rozgrzewka.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg:

A. Część edukacyjna: prowadzący mówi o wpływie śmiechu na organizm i psychikę człowieka, a także o społecznej funkcji śmiechu (literatura pomocna: *Relaks* — w 90 sekund, Herkert 1995). B. Część zasadnicza: prowadzący zachęca uczestników do śmiechu — wymuszonego — przez około 90 sekund albo do robienia grymasów, jak podczas śmiania się. Wyjaśnia przy tym, że mózgowi jest wszystko jedno, czy istnieje rzeczywisty powód do śmiechu, czy nie. Nie odróżnia on bowiem symulacji od rzeczywistości. Śmiejąc się bez powodu wywołujemy w mózgu wydzielanie się endorfin (hormonów szczęścia) — tak samo jak przy śmiechu spontanicznym. Prowadzący zaleca uczestnikom praktykowanie tego ćwiczenia (wymuszonego śmiechu) trzy razy dziennie po 90 sekund (najlepiej zacząć zaraz po przebudzeniu). C. Opowiadanie dowcipów: prowadzący zachęca uczestników do opowiadania dowcipów. Sam także opowiada dowcipy (można wykorzystać książki i czasopisma z humorami).

4. Ćwiczenie „Namaluj swoją złość”.

Czas: 30–40 minut.

Cel: ekspresja negatywnych emocji, odreagowanie, samoświadomość, arteterapia.

Materiały: duże kartki brystolu, farby.

Przebieg: Uczestnicy mają przedstawić swoją złość w dowolny sposób (za pomocą barw, symboli bądź rysując siebie w sytuacji przeżywania złości). Nie sugerujemy niczego. Na wszelkie pytania o sposób malowania odpowiada się: „Jak chcesz, jak ty uważasz”. Na koniec omawia się wszystkie prace (najpierw robi to autor, a później grupa dzieli się skojarzeniami, wrażeniami dotyczącymi danej pracy).

5. Ćwiczenie „Trening relaksacyjny” (za pomocą odliczania i wizualizacji).

Czas: 20–25 minut.

Materiały: materace, muzyka relaksująca.

Przebieg: Prowadzący wprowadza uczestników w stan relaksu za pomocą odliczania od 1 do 10, a wprowadza ich z tego stanu odliczając od 10 do 1. Uczestnicy mają sobie wyobrazić, że wchodzi bądź schodzą po schodach. Opisany stan odprężenia i relaksu osiągną przy liczbie 10, pełny stan czuwania — przy liczbie 1 (wykorzystałam tutaj hipnozę wprowadzając uczestników w stan relaksu za pomocą odliczania i wizualizacji).

Inna wersja ćwiczenia: odliczanie w kolejności od 10 do 1 z jednoczesną wizualizacją schodzenia po schodach, można wykorzystać do odreagowania silnego stanu wzburzenia, gniewu czy innych negatywnych uczuć. Wyobrażamy sobie wówczas, że wraz ze schodzeniem po schodach — słabną nasze negatywne emocje. Tę wersję ćwiczenia można przeprowadzić w grupie, polecając najpierw, by uczestnicy przypomnieli sobie jakąś przykrą sytuację, w której przeżyli silne negatywne emocje.

6. **Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.**
Czas: 10–15 minut.

7. **Pozegnanie: omówienie programu następnego spotkania.**

ZAJĘCIA IX.

Cel: spotkanie to kończy serię zajęć poświęconych technikom odreagowywania. Uczestnicy uczą się, jak radzić sobie z negatywnymi stanami za pomocą tańca, psychodramy i wizualizacji.

Czas: 20 minut.

1. **Powitanie: omówienie programu spotkania.**

Czas: 5 minut.

2. **Rundka: „Z czym zaczynasz zajęcia?”**

Czas 5–10 minut.

3. **Ćwiczenie „Taniec”**

Czas: 15–20 minut.

Cel: odreagowanie poprzez ruch, muzykoterapia, integracja grupy.

Materiały: rytmiczny, żywy utwór instrumentalny nadający się do tańca w kręgu (wykorzystałam instrumentalny utwór zespołu The Alan Parsons Project).

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu i chwytają się za ręce. Tańczą w rytm muzyki według ułożonej sekwencji kroków (przygotowuje je prowadzący). Kroki ćwiczymy „na sucho” przed rozpoczęciem tańca.

4. **Ćwiczenie „Nauczyciel — uczeń”**

Czas: 10–15 minut.

Cel: odreagowanie negatywnych emocji, improwizacja, relacje interpersonalne.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Uczestnicy dobierają się dwójkami i stają naprzeciw siebie z zamkniętymi oczami. Każda osoba przypomina sobie z czasów szkolnych „najgorszego nauczyciela”. Stara się przypomnieć sobie w najdrobniejszych szczegółach jego przywary. Partnerzy otwierają oczy i po kolei zwracają się do siebie nawzajem, mówiąc to, czego w rzeczywistości nie powiedzieli. Zamiast „najgorszego nauczyciela” może pojawić się inna osoba, do której żywiło się negatywne emocje i uczucia. Nie trzeba mówić, kto to był. Doświadczenie to wymaga oczywiście omówienia, może wywołać ono głębsze emocje.

5. **Ćwiczenie „Rzut w dziesiątkę” (gra w lotki).**

Czas: 20–25 minut.

Cel: koncentracja, rywalizacja, zabawa, ćwiczenie wertykalizacji.

Materiały: gotowa gra — do kupienia w sklepach (m.in. ze sprzętem sportowym) bądź plansza (tarcza) z okręgami o przyporządkowanych cyfrach od 10 do 1 (środek tarczy oznaczamy cyfrą 10).

Przebieg: Uczestnicy rzucają lotkami do tarczy z ustaloną odległości (każdy ma trzy rzuty). Kto zdobędzie największy wynik (najcieńiej będzie rzucał), otrzymuje nagrodę (nagrody mogą być przeznaczone dla trzech osób, które uzyskają najwyższe wyniki).

6. **Ćwiczenie „Walec”**

Czas: 5–10 minut.

Cel: wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa w grupie, przełamywanie barier fizycznych.

Materiały: matrace.

Przebieg: Uczestnicy kładą się na brzuchach, ściśle, jedna osoba obok drugiej. Ręce cały czas mają wyciągnięte ponad głowę. Kolejno (najpierw osoba leżąca na początku szeregu) przelaczają się przez wszystkich na drugi koniec grupy.

7. **Ćwiczenie „Refugium” (trening relaksacyjny).**

Czas: 30–35 minut.

Cel: relaks, odreagowywanie, wizualizacja.

Materiały: matrace, relaksacyjna muzyka instrumentalna.

Przebieg: Uczestnicy kładą się na plecach. Prowadzący podaje instrukcje wprowadzające ich w relaks. Dalej poleca, by przypomnieli sobie jakies miejsce w przyrodzie (plaża, morze, las, sad, łąka itp.), które łączy się z radosnymi wspomnieniami, przeżyciami (mogą to być pojedyncze obrazy z dzieciństwa, młodości itp.). Jeśli ktoś nie może sobie przypomnieć takiego szczególnego miejsca w przyrodzie, wtedy można stworzyć sobie obraz wymyślony, abstrakcyjny (jednak jest to ostateczność). Prowadzący podaje instrukcje służące (zachęcające) do pełniejszej wizualizacji szczególnego miejsca z najdrobniejszych szczegółami. Ważne, aby uczestnicy skoncentrowali się na wspomnieniach, na wszystkich rodzajach zmysłowych doświadczeń (odbierali wrażenia słuchowe, dotykowo itp.). Przed rozpoczęciem relaksu bądź w początkowej fazie należy zaznaczyć, że u niektórych osób mogą się pojawić negatywne wspomnienia, myśli, czasami towarzyszyć mogą temu silne emocje. Nie należy się tego obawiać i rezygnować z przypomniania sobie szczególnego miejsca, które po pewnym czasie dojdzie do świadomości. Prowadzący poleca uczestnikom, by starali się wybrać sobie takie miejsce na state, by z czasem silnie wkodowało się „wbliło”, „wrosło” w podświadomość. Sugeruje też, że w chwilach trudnych będą mogli przzenieść się do tego pięknego miejsca, co da efekt relaksacyjny. Po kilkunastu minutach ćwiczenia prowadzący poleca zakończyć wizualizację i podaje instrukcje służące powrotowi do sytuacji „tu i teraz” — do pełnej

świadomości, jak w innych treningach relaksacyjnych (wykorzystałam w tym ćwiczeniu elementy hipnoterapii — kotwiczenie — ale nie jest to konieczne).

8. **Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć**
Czas: 10 minut.

9. **Pożegnanie: omówienie programu następnego spotkania.**

Uwagi: na zajęciach tych zaprezentowałam uczestnikom sposób eliminacji bólu (znieczulenie) oparty na wizualizacji — w związku z bólem głowy jednego z młodocianych. Sposób ten zaczerpnęłam z kursu Metody Silvy. Chcąc pozbyć się bólu z danej części ciała:

- przyjmujemy wygodną pozycję (siadamy, kładziemy się),
- koncentrujemy się na bólu,
- nadajemy mu w myślach kształt, kolor i smak,
- wyobrażamy sobie, że wyrzucamy ten ból poza nasze ciało (np. w kosmos) w takiej formie, jaką mu nadaliśmy, np. kamień w czarnym kolorze, zimny, chropowaty itp.,
- ponownie lokalizujemy ból,
- jeśli potrafimy ból zlokalizować (odczuwamy go nadal), powtarzamy cały ten proces (przy czym forma nadana bólowi może się zmieniać, np. może się zmienić kształt, kolor itp.). Procedurę taką powtarzamy najczęściej trzykrotnie i ból znika, zmniejsza się (można ją stosować do pracy ze złością i innymi negatywnymi emocjami).

ZAJĘCIA X.

Cel: trening asertywności, część I. Spotkanie to otwiera cykl zajęć poświęconych uczeniu zachowań asertywnych (scenariusz oraz wykłady do prowadzonych tutaj elementów treningu asertywności czerpałam z książki Marii Król-Fijewskiej *Trening asertywności* (1992).

Czas: 120 minut.

1. **Powitanie: omówienie programu spotkania.**

Czas: 5 minut.

2. **Rundka: „Z czym zaczynasz zajęcia?”**

3. **Część wstępna treningu asertywności:**

a) wyjaśnienie pojęcia asertywności,

b) zawarcie kontraktu z grupą i przedstawienie zasad treningu asertywności.

4. **Ćwiczenie „Zeton”**

Czas: 10 minut.

5. **Wypełnianie „Mapy asertywności”**

Czas: 15–20 minut.

6. **Mini-wykład: „Obrona swoich praw (granic) — terytorium psychologiczne człowieka”**

Czas: 5–10 minut.

7. **Przedstawienie pięciu praw Herberta Fensterheima.**

Czas: 5 minut.

8. **Ekspresja praw osobistych uczestników.**

Czas: 10–15 minut.

9. **Blok prac indywidualnych.**

Czas: 30–40 minut.

10. **Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.**

Czas: 5–10 minut.

11. **Pożegnanie: omówienie programu następnego spotkania.**

ZAJĘCIA XI.

Cel: trening asertywności — część II.

Czas: 120 minut.

1. **Powitanie: omówienie programu spotkania.**

2. **Rundka: „Co nowego i dobrego?”**

Czas: 5 minut.

3. **Mini-wykład: „Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych”**

Czas: 5–10 minut.

4. **Ćwiczenie „Taksówkarz”**

Czas: 10–15 minut.

5. **Ćwiczenie „Herbatka w Mariotcie”**

Czas: 10–15 minut.

6. **Mini-wykład: „Wyrażanie uczuć negatywnych”**

Czas: 5 minut.

7. **Przedstawienie 4 etapów wyrażania uczuć negatywnych.**

Czas: 10 minut.

8. **Ćwiczenie „Koteczek” (grupa przyjęła formę „mały” zamiast „koteczek”).**

Czas: 10 minut.

9. **Ćwiczenie „Cześć, stary”**

Czas: 10 minut.

10. **Blok prac indywidualnych.**

Czas: 10 minut.

11. **Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.**

Czas: 5–10 minut.

12. **Pożegnanie: omówienie programu następnego zajęć.**

ZAJĘCIA XII.

Cel: trening asertywności — część III.

Czas: 120 minut.

1. **Powitanie: omówienie programu zajęć.**

Czas 5 minut.

2. **Rundka: „Z czym zaczynasz zajęcia?”**

Czas: 5 minut.

3. **Mini-wykład: „Asertywne przyjmowanie ocen”**

Czas: 10 minut.

4. Ćwiczenie „Krytyka i pochwały”.

Czas: 20–25 minut.

5. Ćwiczenie „Powiedz mi szczerze?”

Czas: 5–10 minut.

6. Mini-wykład: „Reagowanie na krytykę i atak”.

Czas: 10 minut.

7. Blok prac indywidualnych.

Czas: 20 minut.

8. Mini-wykład: „Wyrażanie uczuć pozytywnych”.

Czas: 5 minut.

9. Ćwiczenie „Lubię cię?”

Czas: 5–10 minut.

10. Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami.

Czas: 5–10 minut.

11. Pożegnanie: omówienie programu następnych zajęć.

ZAJĘCIA XIII.

Cel: trening asertywności — część IV.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: omówienie programu zajęć.

Czas: 3–5 minut.

2. Rundka: „Z czym zaczynasz zajęcia?”

Czas: 5 minut.

3. Mini-wykład: „Asertywny monolog wewnętrzny”.

Czas: 10 minut.

4. Przedstawianie sposobów zmian zdań antyasertywnych na proasertywne (afirmacje).

Czas: 5 minut.

5. Ćwiczenie „Analiza własnego monologu wewnętrznego uczestników”.

Czas: 20–25 minut.

6. Ćwiczenie „Afirmacje w parach”.

Czas: 5–10 minut.

7. Analiza asertywnego zachowania na przykładzie.

Czas: 5–10 minut.

8. Udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnych.

Czas: 50–60 minut.

9. Podsumowanie: dzielenie się wrażeniami z zajęć.

Czas: 5 minut.

10. Pożegnanie: omówienie programu następnych zajęć.

ZAJĘCIA XIV.

Cel: zamknięcie pracy z grupą.

Czas: 120 minut.

1. Powitanie: omówienie programu zajęć.

Czas: 5 minut.

2. Rundka: „Z czym zaczynasz zajęcia?”

Czas: 5–10 minut.

3. Wypiekanie i omawianie ankiety do oceny zajęć socjoterapeutycznych.

Czas: 20–30 minut.

4. Wspólne zdjęcia.

Czas: 10 minut.

5. Ćwiczenie „Podróże w przyszłość?”

Czas: 30 minut.

Cel: samookreślanie, stymulowanie celów życiowych.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Każda osoba przenosi się w jakiś wybrany przez siebie moment w przyszłości: wyobraża sobie, jak będzie wyglądało jej życie, jakie miejsce widzi dla pozostałych członków grupy. Prowadzący może określić moment w przyszłości, który należy sobie wyobrazić (za 5–10 lat), a także miejsce akcji, np. rodzina, praca.

Uczestnicy kolejno opowiadają o swoich wyobrażeniach. Prowadzący powinien wyjaśnić, czy wizja, którą prezentuje uczestnik zajęć, stanowi obraz tego, jaki będzie, czy jaki chciałby być. Jeżeli prowadzący uzna, że komentarze grupy są wartościowe, pozwala na nie, ale czuwa, by były one konstruktywne dla mówiącego. Ćwiczenie można prowadzić przy muzyce.

6. Ćwiczenie „Taniec”.

Czas: 10–15 minut.

Cel: integracja grupy.

Materiały: rytmiczny i żywy utwór instrumentalny nadający się do tańca w kręgu.

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu i chwytają się za ręce. Tańczą w rytm muzyki według wcześniej ułożonej sekwencji kroków (przygotowuje je prowadzący). Kroki ćwiczymy „na sucho”, przed rozpoczęciem tańca.

7. Ćwiczenie „Przesyłanie pozytywnej energii”.

Czas: 15 minut.

Cel: pożegnanie.

Materiały: niepotrzebne.

Przebieg: Wszyscy stoją w kręgu i chwytają się za ręce. Jedna osoba (prowadzący) ścisną rękę osoby stojącej obok i przesyła jej pozytywną energię (impuls). Ta osoba przesyła następną, aż do momentu, kiedy impuls wróci do nadawcy.

Jakie ci się nie podobały: dominacja, brak przygotowania do zajęć, nadmierne krytykowanie i ocenianie, moralizowanie, krzykliwość, niesprawiedliwe traktowanie, brak poczucia humoru, niski poziom energii, protekcyjne traktowanie uczestników, zbytnia dyrektywność, nieumiejętność przyjmowania krytyki, nadwrażliwość, nerwowość, nieuwzględnianie propozycji grupy, brak wiary w to co robi, inne

5. W skali od 1 do 5 oceń swoje zaangażowanie w zajęcia, swoją aktywność w czasie spotkań
1 2 3 4 5

6. Czy twoim zdaniem podobne zajęcia powinny być prowadzone z innymi grupami młodocianymi w areszcie bądź w zakładzie karnym?
TAK NIE

7. Jakie techniki konstruktywnego radzenia sobie z napięciem oraz negatywnymi uczuciami najbardziej ci się podobały? Które z nich wykorzystasz w przyszłości?

- technika świadomego napięcia i rozluźniania poszczególnych partii ciała,
- dmuchanie balonów,
- masaż barków, wyszukiwanie punktów „antystresowych”,
- ruchowe metody uwalniania napięć („świeca”, „kołyska”, „ściskanie dłoni”),
- odreagowywanie poprzez śmiech spontaniczny i „symulowany”,
- techniki oparte na wizualizacji (np. technika uwalniania się od bólu głowy),
- „malowanie złości”,
- inne

8. Jakie masz inne uwagi, wnioski, spostrzeżenia odnośnie do zajęć socjoterapeutycznych?

Ankieta do oceny zajęć socjoterapeutycznych przez uczestników

1. Czy kiedykolwiek brateś już udział w tego rodzaju zajęciach?
TAK NIE

2. Jaka była twoja prawdziwa motywacja uczestniczenia w zajęciach?
a) nuda, monotonia izolacji więziennej, możliwość zmiany otoczenia, wyjścia z celi, spotkania z kolegami itp.;
b) podobał mi się program zajęć;
c) odpowiadał mi sposób prowadzenia zajęć i atmosfera spotkań;
d) presja, namowa bądź zachęta kolegów;
e) spodziewałem się uzyskania nagród regulaminowych, poprawy swojej opinii itp.;
f) rozwój osobisty;
g) inne

3. Oceń w skali od 1 do 5 poszczególne części programu:
a) gry i zabawy grupowe (I część zajęć) 1 2 3 4 5
b) uczenie się technik konstruktywnego radzenia sobie z napięciami i negatywnymi emocjami, uczuciami itp. (II część zajęć) 1 2 3 4 5
c) trening asertywności (III część zajęć) 1 2 3 4 5

4. Oceń w skali od 1 do 5 sposób prowadzenia zajęć przez psychologa
1 2 3 4 5

Wymień, jakie cechy prowadzącego podobały ci się najbardziej: tolerancja, pogodność, pogodne usposobienie, bezpośredniość i szczerść, poważne traktowanie zajęć, okazywanie zainteresowania i troski, wiara w to, co robi, entuzjazm i energia, otwartość, umiejętność słuchania, dawanie akceptacji, budzenie zaufania, konsekwencja, jasne formułowanie oczekiwań wobec grupy, dawanie jasnych, wyczerpujących informacji o zajęciach, programie itp., partnerskie traktowanie uczestników, spontaniczność, poczucie humoru, kompetencja, pewność siebie, ciepło, zachęcanie, mobilizowanie do pracy, inne

biorną odpowiedzialność za ich realizację, leczą zranienia emocjonalne, wracają do równowagi psychicznej.

W procesie terapii uczą się także korzystania w razie potrzeby z profesjonalnej pomocy psychologicznej. Dlatego cieszyło mnie, gdy pacjentki po zakończeniu terapii jeszcze przez jakiś czas korzystały z indywidualnych porad. Zaczęłam jednocześnie zauważać powtarzające się sytuacje, które mnie zaskończyły:

— problem, z którym zgłaszały się pacjentki, był „nabrzmiały” emocjonalnie, gdyż najpierw same długo próbowały sobie z nim poradzić. Przez to problem ten stawał się dla nich subiektywnie dużo trudniejszy do rozwiązania,

— nie znaly sposobów radzenia sobie w różnych sprawach,

— przed przyjściem do terapeuty nie korzystały z pomocy osób ze środowiska, gdyż miały (i nadal mają) problemy z przyjmowaniem pomocy od innych i dbaniem o siebie.

Zrozumiałam, że kobietom tym potrzebna jest nauka sposobów dbania o siebie, radzenia sobie z problemami oraz środowisko, w którym mogłyby się tego nauczyć. Sama rozumieniem życie jako proces ciągłego uczenia się i poszukiwania odpowiedzi na pytanie „jak żyć?”. Jednym z ważnych źródeł wiedzy na ten temat jest obserwowanie, jak inni to robią, korzystanie z wiedzy i doświadczeń innych ludzi, z którymi jesteśmy w kontakcie. Sama też tęsknię za taką małą wspólnotą kobiet, gdzie mogłabym towarzysko spędzić czas, być z nimi blisko, porozmawiać o damskich sprawach: problemach z dziećmi, mężem, ale też o miłości i kobiecości, o wszystkich sprawach tego świata z punktu widzenia kobiety, gdzie mogłabym dowiedzieć się, jak można załatwić różne sprawy, pozartować, pobawić się, ale też powzruszać.

Tak powstał pomysł zorganizowania grupy socioterapeutycznej dla kobiet. Określiłam, dla własnych potrzeb, czym będzie charakterystyczna grupa socioterapeutyczna dla dorosłych w odróżnieniu od grup dotyczących przeze mnie prowadzonych (psychoterapeutycznych):

— rodzątem klientów: będą to osoby zdrowe, bez zaburzeń emocjonalnych,

— celami grupy, takimi jak: uzyskanie nowych doświadczeń, nabywanie nowych umiejętności, modyfikacja zachowań, uczenie się konstruktywnych sposobów odregowrywania napięć,

— metodami: zabawowo-edukacyjnymi.

O ile cele grupy socioterapeutycznej częściowo pokrywają się z celami osiąganymi w terapii, to metody są inne, a mianowicie są to głównie: ruch, zabawa, taniec, uczenie się dzięki wymianie doświadczeń pomiędzy członkami grupy oraz dzięki wspólnemu przeżywaniu. Jestem przekonana o skuteczności tego rodzaju metod jako form aktywności dla dzieci, pojawiło się natomiast pytanie „czy tylko dla dzieci?” i ciekawość motywująca do zorganizowania grupy socioterapeutycznej dla dorosłych.

W moim przedsięwzięciu opartam się na opinii austriackich animatorów, którzy piszą: „u człowieka dorosłego, podobnie jak u małego dziecka, uczenie

Mirosława Kisiel

SOCIOTERAPIA JAKO ZAKOŃCZENIE PROCESU TERAPII OSÓB WSPÓLUZALEŻNIONYCH

Od siedmiu lat zajmuję się profesjonalną pomocą psychologiczną kobietom współuzależnionym, uwikłanym w życie z alkoholem, które utraciły orientację, co mogą zrobić, jak mogą żyć, aby ich życie było satysfakcjonujące. Współzależnienie to taki sposób reagowania na silnie stresową sytuację, jaką jest współżycie z alkoholem, który powoduje postępującą w nią uwikłanie.

Kobiety zgłaszające się po pomoc są ofiarami alkoholizmu, chociaż same nie piją. Piją ich mężowie, a one próbują przez wiele lat poradzić sobie z nieustającym stresem, spowodowanym tą patologiczną sytuacją. Całą swoją uwagę koncentrują na źródle stresu, a więc na alkoholu i alkoholiku. Szukają sposobów, aby ich bliski przestał pić. Jednocześnie starają się w miarę możliwości zabezpieczyć potrzeby i funkcjonowanie rodziny, co sprowadza się do ciągłego usuwania szkód wnoszonych do rodziny przez pijącego męża. W przypadku choroby alkoholowej takie działania, jak kontrolowanie alkoholu, przyjmowanie za niego odpowiedzialności oraz ponoszenie konsekwencji jego picia, wspiera proces chorobowy, zwiększa destrukcję. Można powiedzieć, że sposoby, które miały na celu rozwiązanie problemu, tak naprawdę go powiększają.

Pomimo swojej nieskuteczności, zachowania dotyczące radzenia sobie ze stresem są powtarzane, gdyż na chwilę redukują napięcia, przynoszą ulgę w cierpieniu. W ciągu wielu lat stosowania stały się nawykiem i dodatkowym źródłem przykrych stanów emocjonalnych: bezsilności, lęku, złości, poczucia winy, poczucia małej wartości. W efekcie tak destrukcyjnego sposobu życia u osób współuzależnionych powstają zaburzenia poznawcze, emocjonalne i zaburzenia zachowań. Uniemożliwiają one rozpoznawanie szkodliwych sposobów i znalezienie konstruktywnego rozwiązania problemu. Stan współuzależnienia pogłębia się.

Celem terapii osób współuzależnionych jest przede wszystkim zaniechanie przez pacjentki destrukcyjnych, nieskutecznych zachowań wspomagających życie bliskiej osoby oraz rozpoznanie swojej sytuacji i realna ocena możliwości zmiany. W trakcie terapii pacjentki uczą się rozpoznawać swoje potrzeby,

się, doświadczanie, szukanie pomysłów i rozwiązań wiąże się z ruchliwością... Moja pewność siebie, moja zdolność do nawiązywania kontaktów, moje możliwości wyrazu mają ponownie się ożywić i umocnić ... poprzez zwiększoną świadomość własnego ciała..., ukazywanie własnych doświadczeń i postaw życiowych, poprzez granie różnych ról i niewerbalne przedstawienia... rozwijanie i pogłębianie świadomości samego siebie poprzez rytm i taniec oraz śmiatłe doświadczenia w przedstawieniu siebie..., tworzenie poszukiwanie pomysłów i rozwiązywanie problemów poprzez urozmaicone, także niewerbalne środki wyrazu" (Reichel, Rabenstein, Thanhoffer 1994).

Dobór grupy i jej charakterystyka

Ofertę zajęć socjoterapeutycznych dla kobiet skierowałam do byłych pacjentek przychodni odwykowej, będących po terapii z zakresu współzależności, a spośród nich do osób, które nadal mają trudności w dbaniu o siebie. Informacja na ten temat dotarła do zainteresowanych w następujący sposób:

— wywiślałam informację na tablicy ogłoszeń,
— zaproponowałam udział w grupie osobom kończącym właśnie terapię grupową oraz osobom po terapii, przychodzącym po poradę w trudniejszych sytuacjach.

Dla własnych potrzeb (skonstruowania scenariusza zajęć) i w celu poinformowania kandydatów, sformułowałam ogólny cel grupy i metody pracy, które przedstawiałam w rozmowach indywidualnych.

W skład grupy weszło dziesięć kobiet w wieku: dziewięć osób 40–45 lat, jedna — 60 lat, wszystkie pracujące zawodowo. Ich sytuacja rodzinna przedstawiała się następująco: wszystkie zamężne, siedem z nich ma pod opieką nieletnie dzieci, siedem z nich ma aktualnie pijących mężów, dwie odeszły od mężów (separacja), jedna ma męża aktualnie nie pijącego. Prezentowały dwie charakterystyczne postawy, wynikające z ich potrzeb, które hasłowo można byłoby ująć następująco: „Niech ktoś się mną zajmie!”, „Chcę, ale nie potrafię”. Deficyty, które się za tym kryły, to:

- poczucie małej wartości,
- trudności w akceptowaniu siebie (wyglądu, zachowań),
- mało wsparcia społecznego i uznania,
- słaba wiara we własne możliwości,
- wstyd w prezentowaniu siebie (swoich umiejętności, swojego ciała w ruchu),
- małe umiejętności korzystania z własnych zasobów,
- nieumiejętność radzenia sobie ze stresem,
- trudności w określeniu własnych potrzeb i ich realizacji,
- niedawanie sobie prawa do korzystania z pomocy przyjaciół i znajomych,
- brak dystansu do problemów i małe poczucie humoru.

Cele grupy

Biorąc pod uwagę potrzeby przedstawianej grupy kobiet zdefiniowałam cel główny — wydobycie i uruchomienie swoich zasobów, uczenie się nowych umiejętności, aby lepiej zaopiekować się samą sobą, przyjemniej i godniej żyć. Przystępując do opracowania celów szczegółowych założyłam, że będą one pełniły trzy funkcje:

- diagnostyczną — umożliwiającą zbadanie i nazwanie własnych zasobów, co sprowadza się do poszukiwania odpowiedzi na pytania: czym dysponuję? czego nie posiadam? czego nie potrafię?
- edukacyjną — uczenie się nowych umiejętności proponowanych przez terapeutę, uzupełnianie pewnych deficytów poprzez dzielenie się doświadczeniami w grupie (uczenie się poprzez obserwowanie i naśladowanie innych ludzi),
- rozwojową — wykorzystanie własnych zasobów oraz nowych umiejętności, sprawniejsze radzenie sobie w życiu i poprawienie jakości swojego życia.

Tak dotarłam do sformułowania celów szczegółowych, które stały się źródłem pomysłów na tematy zajęć.

Cele szczegółowe:

1. Uzyskanie większej świadomości siebie i swoich możliwości:
 - rozpoznanie mocnych stron i umiejętności,
 - zwiększenie świadomości własnego ciała,
 - rozpoznanie możliwości twórczych.
2. Rozwój umiejętności zajęcia się sobą i dbania o siebie:
 - zwiększenie akceptacji siebie (własnego ciała, wyglądu, swoich potrzeb, siebie jako kobiety),
 - uczenie się określania swoich potrzeb i sposobów ich realizacji,
 - zwiększenie umiejętności radzenia sobie ze stresem.
3. Pełniejsze wyrażanie siebie w kontaktach z innymi ludźmi:
 - rozwijanie umiejętności komunikowania się,
 - uczenie się werbalnego i niewerbalnego wyrażania siebie (informacji o sobie, o swoich uczuciach i potrzebach).
4. Rozwój współpracy i działania zespołowego:
 - uczenie się korzystania z pomocy innych (wymiana doświadczeń, uzyskiwanie wsparcia, uznania),
 - uczenie się życia w społeczności (ustalania wspólnych norm, celów, bronięcia się przed presją i manipulacją, dbanie o własną autonomię).

Metody i formy pracy

Zastosowałam metody pracy, które miały umożliwić uzyskiwanie własnych doświadczeń i stwarzałyby okazję do wyrażania w różnorodny sposób ekspre-

sji i uczyć oraz do eksperymentowania nowych sposobów myślenia i zachowania. Były to następujące metody: praca w kręgu (rundka), gry i zabawy grupowe, ćwiczenia grupowe, „burza mózgów”, dyskusje, psychodrama, pantomima, taniec indywidualny i grupowy, mikroedukacja, rysunek, techniki moderacyjne, wizualizacja, techniki relaksacyjne.

Przebieg pracy grupy

Zajęcia z grupą przebiegały według określonego scenariusza, który przewidywał 16 następujących spotkań tematycznych: zajęcia organizacyjne, integracja grupy, porozumiewanie się, moja świadomość, ekspresja ciała, obraz siebie — kim jestem? jaka jestem?, akceptacja siebie, pozytywne myślenie, pozbywanie się szkodliwych przekonań, radzenie sobie ze stresem, humor i zabawa, radzenie sobie z problemem, dbanie o siebie, być twórczym, być kobietą, zakończenie pracy grupy.

Grupa spotykała się raz w tygodniu przez 2 godziny, w salce domu parafialnego na jednym z osiedli. Salka o powierzchni 50 m² z parkietem umożliwiała realizację zabaw wymagających większej przestrzeni.

Scenariusz zajęć

ZAJĘCIA I. ORGANIZACYJNE

Cele: zaznajomienie uczestników z formą i tematyką zajęć, zawarcie kontraktu grupowego, poznanie się, zawieranie grupy.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie.
2. Przedstawienie się osób prowadzących.
3. Krótkie przedstawienie się uczestników i sformułowanie przez nich oczekiwań odnośnie do zajęć, w formie dokończenia zdania: „Jestem tutaj, bo...”
4. Omówienie formy i tematyki zajęć.
5. Zawarcie kontraktu, obejmującego:
 - cele grupy,
 - normy grupy.

6. Ćwiczenia mające na celu bliższe poznanie się. Każdy mówi jeszcze raz swoje imię w rozmaity sposób:

- gdy jest na siebie zły,
 - z czułością i miłością,
 - wymawiając jak najdłużej.
- Pierwsza osoba mówiąc swoje imię uzupełnia je gestem, reszta grupy powtarza ten sam gest.

7. Ćwiczenie „Znajdź swojego partnera”. Prowadzący przygotowuje karty kartek z napisanymi nazwami zwierząt i rozdziela je uczestnikom. Każdy, poruszając się po sali z zamkniętymi oczami, naśladuje głos swojego zwierzęcia i ma za zadanie znaleźć drugą osobę, która wydaje taki sam odgłos (czyli takie samo zwierzę). Utworzone pary mają za zadanie uformować grupy ptaków i ssaków.

8. Ćwiczenie „Ludzie do ludzi”. Liczba osób biorących udział jest nieparzysta, uczestnicy chodzą po sali. Na hasło prowadzącego „Ludzie do ludzi” dobierają się w pary. Osoba bez pary podaje hasła, np.: „ręka do ręki”, „ucho do ucha”. Osoby w parach dotykają się wymienionymi częściami ciała. Na powolne hasło „Ludzie do ludzi” następuje zmiana par itd.

9. Pożegnanie w kręgu. Wszyscy, trzymając się za ręce, kucają. Na hasło „razem” wyskakują w górę, wykrzykując swoje imię.

ZAJĘCIA II. INTEGRACYJNE

Cele: pogłębienie integracji grupy, nauka współdziałania, poznananie siebie nawzajem.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie.
2. Przypomnienie imion. Jedna osoba mówi swoje imię, każda następna powtarza poprzednie imiona i dodaje swoje.

3. Ćwiczenie „Filizanka w kredensie”. Osoby w parach mówią na temat: Co chce ci powiedzieć o swoim życiu, w formie: „Jestem filizanką i mieszkam w kredensie ...”. Na forum grupy osoba z pary prezentuje filizankę partnera opisując, jak ją odbiera i czego dowiedziała się o niej, w formie: „Moja filizanka ...”

4. Ćwiczenie „Kangurki”.

Wersja samotna: ręce zgięte w łokciach, dłonie w dół, nogi zgięte w kolanach, w rozkroku, pupa wypięta do tyłu — „kangurki” skaczą.

Wersja towarzyska: „kangurki” skaczą w parach obok siebie, trzymając się jedną ręką.

Wersja rodzinna: matka kangurzyca obejmuje kangura w talii, stojąc za nim, oboje skaczą.

5. Ćwiczenie „Siadamy coraz bliżej”. Grupa siada w kręgu, prowadzący stopniowo zachęca do domykania kręgu, zmniejszania go, dosuwania się bliżej, aż do całkowitego ściśnięcia się. Omówienie „Jak ci było?”

6. Ćwiczenie „Rzeźby”. Grupa podzielona na dwa zespoły, mające za zadanie ułożyć z siebie rzeźby. Proponujemy kolejno ułożenie następujących rzeźb: drzewo, kwiat, dom. Ostatnią rzeźbę — słońce, układa cała grupa.

7. Ćwiczenie „Magazyn figur woskowych”. Grupa podzielona na 2 zespoły: figury woskowe w magazynie i ekipę remontową. W związku z remontem w magazynie, ekipa przenosi figury do innego pomieszczenia. Figury stoją sztywno, przenoszący dbają, aby ich nie uszkodzić.

8. **Ćwiczenie „Rzeczy, które robię dobrze ...”**: W kręgu każda osoba mówi o tym, co robi słabo, kończąc zdanie — „słabo robię ...” lub „jestem słaba w ...”.

Następna rundka: „Ludzie mówią, że jestem dobra w ...”

Kolejna rundka: „Wiem, że jestem dobra w ...”

Uczestnicy krążą po pokoju i spotykając się z inną osobą przechwalają się, wyolbrzymiając to, co robią dobrze, np. „jestem mistrzem w ...”

Dyskusja o odczuciach uczestników w każdej z rundek.

9. **Osoby w rozsypance. Każda osoba idzie obranym przez siebie torem**:

— wolno, omijając inne osoby,

— szybko, omijając inne osoby,

— szybko, przepychając się,

— szybko, omijając inne osoby,

— wolno, omijając inne osoby.

Ćwiczenie kończy się omówieniem: jak czułam się w każdej z tych sytuacji.

10. **Zakończenie — pożegnanie**. Wszyscy trzymają się za ręce, kucają. Jedna z osób podaje ton, grupa podnosząc się i podejmując ton zwiększa jego natężenie. Wraz z wyskokiem i podniesieniem rąk każdy wykrzykuje swoje imię.

ZAJĘCIA III. POROZUMIEWANIE SIĘ W GRUPIE

Cele: poprawa kontaktu werbalnego i niewerbalnego, pogłębienie poznania się na poziomie emocjonalnym, nauka słuchania innych.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie**.

2. **Rundka „po kłębku”**: „Jakie zdarzenie było dla mnie najprzyjemniejsze w ubiegłym tygodniu”.

Osoba, która zabiera głos, otrzymuje kłębek włóczki. Po skończonej wypowiedzi zatrzymuje koniec nitki i rzuca kłębek innej osobie, która ma po niej zabrać głos. Kłębek wędruje do kolejno wypowiadających się osób. Każdy, kto mówił, podtrzymuje ręką nitkę. Po wypowiedzeniu się wszystkich, następuje zwijanie nitki. Poszczególne osoby zwijając kłębek przypominają sobie, co ważnego powiedziała osoba, która rzuciła do nich kłębek.

Omówienie: „Co ułatwiło, a co było powodem trudności w powtórzeniu wypowiedzi koleżanek?”

3. **Ćwiczenie „Baba Jaga czaruje”**. Jedna osoba zostaje Babą Jagą i ma za zadanie zaczarować przez dotknięcie innych uczestników zabawy. Wszyscy uciekają, a Baba Jaga ich goni. Osoba zaczarowana staje nieruchomo i zaczyna krzyżeć. Jej towarzysze mogą ją odczarować dotykając jej i wtedy wraca ona do zabawy.

4. **Ćwiczenie „Ja i życie”**. Uczestnicy ustalają w parach; kto jest JA, a kto ŻYCIE. JA układa się na materacu, a ŻYCIE wyczynia z nim różne rzeczy.

— I f a z a (luzu): JA jest całkowicie bezwładne, ŻYCIE nim porusza; najpierw porusza rękoma, potem nogami, głową, wreszcie całym ciałem. Podnosi, opuszcza poszczególne części ciała JA, dbając o to, aby nie wyrazić krzywdy.

— II f a z a (oporu): JA przeciwstawia się siłą temu, co robi ŻYCIE. Nie wykazuje inicjatywy, stawia tylko bierny opór.

— III f a z a (igrania): JA igrza z ŻYCIEM, unikając tego, co chce zrobić ŻYCIE, wymykając się ŻYCIU, uskakując przed ŻYCIEM.

— IV f a z a (współpracy): JA współpracuje z ŻYCIEM, podejmuje ruch, który oferuje ŻYCIE, stara się realizować intencje ŻYCIA.

Po tych czterech fazach następuje zmiana osób w parach.

Omówienie wrażeń: Jak czułaś się w każdej z faz: jako osoba, na którą wpływ wywiera życie, oraz jako życie wywierające wpływ? Czy podobnie reagujesz w życiu?

5. **Pożegnanie**.

ZAJĘCIA IV. MOJA ŚWIADOMOŚĆ

Cele: uświadomienie na sfery świadomości, uruchomienie percepcji uczuć i zmysłów, nauka okazywania uczuć i mówienia o sobie.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie**.

2. **Rundka pt.: „Z czym przychodzę?”**.

3. **Mikrowykład na temat czterech sfer świadomości**:

— zmysły,

— ciało,

— uczucia,

— myśli i wyobrażenia.

4. **Ćwiczenie „Cztery sfery świadomości”**:

Pierwsza sfera — uczestnicy leżą wygodnie na plecach, skupiają uwagę na wszystkich sygnałach, które docierają do ich świadomości przez zmysły. Cały czas kończą w myślach zdanie „Jestem świadoma... (co' widzę, co słyszę, co rejestruję węchem, dotykiem, smakiem).

Druża sfera — uczestnicy leżą z zamkniętymi oczami, koncentrują świadomość na sygnałach, które wysyła ich ciało, narządy wewnętrzne, organizm. Cały czas powtarzają w myślach to, czego stają się świadomi.

Trzecia sfera — uczestnicy leżą na plecach z zamkniętymi oczami, koncentrują uwagę wyłącznie na uczuciach i emocjach; mają jedynie zarejestrować swoje uczuciowe doznania, nie próbując ich zrozumieć. Powtarzają w myślach to, co w danym momencie zauważają, np. „Jestem świadoma, że czuję lekki niepokój”.

Czwarta sfera — uczestnicy leżą na plecach z zamkniętymi oczami, koncentrują uwagę na myślach, wyobrażeniach, marzeniach. Obserwują je, tak jakby byli w kinie, powtarzają w myślach zdania, np.: „Jestem świadoma, że myślę teraz o ...”.

Uczestnicy otrzymują po kartce papieru; każdy pisze tytuł na swojej kartce „Wrażliwość mojej świadomości” i dzieli kartkę na cztery rubryki: sfera zmysłów, sfera ciała, sfera uczuć, sfera myśli. Do każdej rubryki wpisuje te doznania z danej sfery, które zapamiętał. Rozmowa w dwójkach: „której sfery jestem najbardziej świadoma, a której najmniej?”.

5. „Kolorowe ćwiczenia”. Burza mózgów dotycząca określeń uczuć i zapisanie ich na kartkach różnokolorowymi mazakami (jedno uczucie na jednej kartce). Prowadzący losuje kartkę z uczuciem, uczestnicy mają dokończyć zdanie „Czuję ..., gdy ...”, trzyosobowe grupy losują po 3 kartki i prezentują pantomimną scenkę przedstawiającą te trzy uczucia, pozostali zgadują, jakie uczucia były przedstawione.

6. **Zakończenie.** Wspólne koło — wszyscy stoją w kole i kładą sąsiednim osobom ręce na ramionach. Prowadzący podaje i utrzymuje ciągły ton głosu, wszyscy starają się dostosować do dźwięku, tak by był to wspólny ton grupy. Dźwięk ten ma wydobywać się z każdej osoby, z głębi ciała przez rozluźnione gardło. Gdy komuś zabraknie powietrza, ma wziąć oddech i dołączyć swoim głosem do wspólnego tonu grupy. Koniec ćwiczenia następuje wówczas, gdy wszyscy zestroją się na jeden ton.

ZAJĘCIA V. MOJA EKSPRESJA-CIAŁA

Cele: akceptacja własnego ciała, uświadomienie sobie możliwości ruchu tkwiących we własnym ciele, zwiększenie pewności siebie.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie.**
2. **Ćwiczenie „Pociągi”.** Osoby w trójce stoją jedna za drugą, tworząc pociąg.

Pierwsza osoba: „bufor” — zamyka oczy i wyciąga ręce do przodu.

Druga osoba: „lokomotywa” — chwytła pierwszą za ramiona i zamyka oczy.

Trzecia osoba: „maszynista” — ma otwarte oczy, trzymając drugą za ramiona kierując ruchem pociągu. Nie wolno nic mówić. Pociągi poruszają się z różną prędkością. Po kilku minutach jazdy — zmiana ról w zespołach, tak aby każdy był w każdej roli.

3. **Ćwiczenie „Wyłączenie krytyka wewnętrznego”.** Każda uczestniczka przypomina sobie, jakie myśli, słowa są hamulcem jej rozluźnienia i nie pozwalają jej swobodnie bawić się, robić tego, na co ma ochotę — te myśli działają więc jak wewnętrzny krytyk. Omówienie w parach. Każda wyobraża sobie te krytyczne kwestie wypowiedziane w radio lub TV. W wyobraźni ustala, w którym miejscu odbiornika jest wyłącznik i wyłącza go. Ćwiczy wyłączanie co najmniej trzy razy.

Wszyscy tańczą przy muzyce w taki sposób, na jaki mają ochotę. Eksperymentują ze swoim ciałem, wykonując ruchy rękoma, nogami, biodrami, głową itp. Jeżeli u kogoś pojawi się zahamowanie, zamyka oczy i wyłącza swój hamulec.

4. **Ćwiczenie „Przejsiecie gwiazdy”.** Kolejne osoby wcielają się w postać słynnej gwiazdy, przybývającej do studia w Hollywood, gdzie znajdują się jej wielbiciele. „Gwiazda” przechadza się po sali w szpalercze fanów, przy ich głośnieym aplauzie, kłania się, przesyła gestami pozdrowienia.

5. **Omówienie „Krytyka” i „Gwiazdy”.** Jak się czułaś w obu ćwiczeniach, co odkryłaś na swój temat? Co było przyjemne, z czym miałaś trudności?

6. **Ćwiczenie „Ogon smoka”.** Uczestnicy formują dwa smoki, stojąc jeden za drugim i łapiąc się za ramiona. Ostatnia osoba ma wsunąć za pasek szal-ogon. Zadanie polega na tym, aby urwać ogon drugiemu smokowi i jednocześnie ochronić własny.

7. **Ćwiczenie: „Od dzidziusia do dzidziusia”.** Wszyscy chodzą wolno po sali w rytm muzyki. Prowadzący opowiada historjkę: „Wszyscy mamy po 85 lat... zeszływniały nam już kości (gadłyśmy za dużo mięsa i cukru), ledwo powrócymy nogami...”

Teraz jesteście troszeczkę młodsze: krzeczki 60-latk...

Teraz jesteście pewne siebie, przybývające drugą młodość 40-latk...

Teraz jesteście zalotnymi, pełnymi wdzięku 20-latkami...

Teraz niepewnymi 16-latkami...

Teraz czupurnymi, rozbrykanymi 10-latkami...

Teraz ciekawymi wszystkimi 2-latkami...

Teraz rozkoszamy się 3-miesięcznymi dzidziusiami...”

Uczestnicy dostosowują ruch do opowieści, wypróbowując różne możliwości ekspresji. Dzielenie się w kręgu wrażeniami.

8. **Ćwiczenie „Zamrażanie i rozmrażanie”.** Wszyscy uczestnicy poruszają się po sali w rytm muzyki, prowadzący „zamraża” ich lub „rozmarza”, opowiadając historjkę: „Dzisiaj rano wędrujemy po świecie... Przyjrzycie się, dokładnie, nagle wpadamy w krę lodową — każdy czuje, jak mroźne są opary ogarniające jego głowę; najpierw sztywnieje skóra, lód dociera poprzez czoło do oczu, które nieruchomięją — teraz sztywnieje mi kark, nie mogę już ruszyć głową; sztywnieją mi barki, ramiona, jeszcze poruszają się moje ręce — teraz już nie, już sztywnieją od łodu, każdy palec jest nieruchomy; sztywnieje moja pierś, mój oddech jest coraz słabszy i wolniejszy; mój brzuch jest twardy jak kamień, sztywne są moje plecy, a teraz zamraża moja miednica, każdy krok staje się nieznośną męką. Lód schodzi coraz niżej, już dopadł moich nóg, palców stóp, przymarzam do ziemi, cała jestem sopłem lodu, żaden ruch nie jest już możliwy, jestem sztywna i ciężka”. Następnie prowadzący opowiada historjkę o rozmrażaniu, rozpoczynając od palców u stóp. Podzielenie się w kręgu wrażeniami.

9. **Pożegnanie.**

ZAJĘCIA VI. OBRAZ SIEBIE — KIM JESTEM? JAKA JESTEM?

Cele: zwiększenie samoświadomości — odkrywanie siebie, zwiększenie poczucia własnej wartości, określenie własnej tożsamości, utożsamienie z innymi ludźmi.

Przebieg:

1. **Przywitanie.**
2. **Nie dokończona zdania:** „Jestem ... (kim?)”, „Jestem ... (jaka?)”. Rozmowa w dwójkach: „Co odkryłam na swój temat?”
3. **Ćwiczenie „Wspólne określenia”.** Grupa w dużym, luźnym kręgu; każda osoba po kolei określa siebie i robi krok do przodu mówiąc np. „Wszystkie osoby pracowite — krok do przodu”. Ćwiczenie kończy się, gdy żadna z osób nie może już zrobić kroku do środka koła. Kroki powinny być małe, aby ćwiczenie trwało dłużej.
4. **Ćwiczenie „Szukam przyjaciela”.** Każda osoba pisze ogłoszenie, w którym reklamuje siebie jako przyjaciela (max. 25 słów). Ogłoszenie pisze w taki sposób, aby było jasne, dlaczego właśnie ja, a nie kogoś innego chciałby ktoś mieć za przyjaciela. Ogłoszenie wrzuca do kapelusza. Każda osoba po kolei wyciąga jedno ogłoszenie i odczytuje je głośno; stara się zgadnąć, kto je napisał. Objawia, co jej pomogło odgadnąć autora. Na zakończenie rundka, w której uczestniczki mają dokończyć zdanie „Zauważyłam ...”
5. **Ćwiczenie „Roboty i Gumoludki”** (podkład muzyczny). Każdy wybiera sobie rolę — „Robota” lub „Gumoludka”; kiedy rozlegnie się muzyka, każdy zaczyna taniec charakterystyczny dla swojej roli. Po przerwaniu muzyki następuje błyskawiczna zamiana ról, a tym samym ruchu.
6. **Ćwiczenie „Ja jako zwierzę”.** Każdy rysuje siebie jako zwierzę, podpisuje rysunek imieniem. Omówienie każdego rysunku przez grupę — podanie mocnych i słabych stron tego zwierzęcia.
7. **Ćwiczenie „Roboty i Gumoludki”** (druga wersja). Dzielimy salę krędą na dwie części: kraj Robotów i kraj Gumoludków. Wszyscy poruszają się w takt muzyki w sposób charakterystyczny dla danego kraju. Z chwilą przekroczenia granicy następuje zmiana ruchu. Każda osoba swobodnie wybiera kraj, w którym chce się znajdować.
8. **Ćwiczenie „Metaforę”.** Uczestnicy znajdują w pomieszczeniu przedmiot, rekwizyt, z którym w jakiś sposób mogą się utożsamić lub który w jakiś sposób do nich pasuje, jest im najbliższy. Kolejno mówią, co sobie wybrali. W rundce każdy mówi jako wybrany przedmiot (np. „Ja kaloryfer...” albo „Ja krzesło...”), kończąc zdania „Ja kaloryfer jestem...” (jaki?), „Ja kaloryfer czuję (co?)”, „Ja kaloryfer potrzebuję (czego?)”.
9. **Pożegnanie.**

ZAJĘCIA VII. AKCEPTACJA SIEBIE

Cele: zwiększenie samoświadomości, uzyskanie świadomości swoich zasobów, zwiększenie samoakceptacji, nauka tworzenia afirmacji, uczenie się relaksu i wizualizacji.

Przebieg zajęcia:

1. **Przywitanie.**
2. **Każdy po kolei pokazuje pantomimą scenkę „Co robię najlepiej”.**

3. Co posiadam. Każdy sporządza 3 listy:

- moje osiągnięcia: wypisuję wszystko, co w życiu osiągnęłam, co udało mi się zdobyć, załatwić (np. w V klasie byłam najlepsza w skoku w dal),
- moje umiejętności: wypisuję wszystko, co umiem, co potrafię, moje zasoby: wypisuję mocne strony umysłu i ciała.

Omówienie na forum.

4. **Ćwiczenie „Moja mocna cecha”.** Każdy po kolei przedstawia ruchem swoją jedną mocną cechę — grupa powtarza ruch.

5. **„Moje wspaniałe ciało”.** Każdy pisze hymn pochwalny na cześć zalet całego swojego ciała lub jego części (z podkładem muzycznym). Każdy prezentuje swój hymn (recytuje).

6. **Wzbogacanie siebie.** Każdy pisze, jakimi umiejętnościami i wartościami chciałby wzbogacić siebie. Omówienie na forum i wyrażenie afirmacji dla jednej wybranej wartości, o którą chciałby siebie wzbogacić.

7. **Relaks, wizualizacja, taniec.** Podczas tańca przywoływanie w myślach wybranej afirmacji.

8. Pożegnanie.**ZAJĘCIA VIII. POZYTYWNE MYŚLENIE**

Cele: zmiana sposobu myślenia, nauka relaksu autogenego, nauka czerpania informacji z dyskusji, doświadczenie wpływu pozytywnego myślenia na poprawę samopoczucia.

Przebieg zajęcia:

1. **Przywitanie.**
2. **Ćwiczenie „Pesymiści i Optymiści”.** Uczestnicy przez losowanie dzielą się na 2 grupy tworzące członków „Klubu Optymistów” i „Klubu Pesymistów”. Obie grupy mają następujące zadania:
 - stworzyć w dwóch przeciwnieległych końcach sali swoje kluby i ich reguły, miny,
 - wypisać na arkuszu papieru 5 zdań wyrażających myśli typowe dla członków swojego klubu,
 - przygotować i zaprezentować scenkę z życia klubu.
3. **Mikrowykład „O wpływie myślenia na powstawanie reakcji emocjonalnych”.**

— zdarzenie (a),

— myślenie (b),

— reakcja emocjonalna (c),

⇓

— korekcja myślenia (interpretacja pozytywna),

— poprawa samopoczucia.

4. **Uczestnicy w parach zamieniają treść myślenia negatywnego na pozytywne** — w reakcji na negatywne zdarzenia.

Zdarzenie: Jola upuszcza szklankę na podłogę.

Myśli: ale jestem niezłoda.

Reakcja emocjonalna: przygnębienie.

Zdarzenie: znajoma nie przyszyła na umówione spotkanie.

Mysli: nie zależy jej na mnie.

Reakcja emocjonalna: poczucie zlekceważenia.

Zdarzenie: ojciec czyta gazetę, bawiące się dziecko uderza go piłką w głowę.

Mysli: jest złośliwe, zrobiło to specjalnie.

Reakcja emocjonalna: złość.

Przeżywanie i porównanie na forum treści pozytywne i negatywne.

5. **Każdy przypomina sobie sytuację z własnego życia, zakończoną przykrą reakcją emocjonalną według schematu a-b-c.** Następnie zmienia myślenie na pozytywne. Omówienie w trójkach.

6. **Tworzenie interpretacji pozytywnych i negatywnych.** Uczestnicy podzieleni na 2 grupy wymyślają i zapisują interpretacje pozytywne i negatywne do podanych przykładów dwóch zdarzeń. Zwycięża grupa, która w czasie 10 minut wypisała więcej interpretacji.

Zdarzenie 1 — Jacek był niedaleko od przystanku, gdy nadjechał autobus. Jacek pobiegł w jego kierunku, gdy był już blisko, drzwi zostały zamknięte i autobus odjechał. Dlaczego kierowca nie poczekał na Jacka?

Zdarzenie 2 — Ewa robiła w sklepie zakupy za 2,50 zł. Długo sprzedawca wydał jej złe resztę? Odczytanie interpretacji w grupie.

Dyskusja: — które interpretacje tworzyłeś łatwiej: pozytywne czy negatywne?

7. **Relaks z wizualizacją pozytywnego myślenia o sobie.**

8. **Pożegnanie.**

ZAJĘCIA IX. POZBYWANIE SIĘ SZKODLIWYCH PRZEKONAŃ

Cele: wzrost samoświadomości, zmiana sposobu myślenia i wartościowania własnych przekonań, korygowanie swoich przekonań.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie.**

2. **Ćwiczenie „Cień”** (podkład muzyczny). Przy skocznej muzyce jedna osoba naśladuje taniec drugiej, podążając za nią jak cień. Przy zatrzymaniu muzyki następuje zmiana ról.

Omówienie: Jak się czułaś, gdy naśladowałaś? Jak się czułaś, gdy tworzyłaś ruchy?

3. **Mikrowykład na temat przekonań.** Każdy człowiek ma pewien zestaw pewników, przekonań, tez, którymi automatycznie posługuje się w życiu. Część tych przekonań wypracowujemy w ciągu życia, wychodząc wińoski z przeżytych doświadczeń. Część otrzymujemy od otoczenia w formie „gotowców”. Są to przekazy od rodziców, od społeczności, w której żyjemy. Mają nam one ułatwić życie i zanoszą doświadczeń oraz bolesnych odkryć.

I jest to pozytywne. Jednak często tak się zdarza, że to, co było słusze dla jednej osoby, dla innej może być nieprzydatne bądź szkodliwe. Zmieniają się warunki, w których żyjemy, każdy z nas jest inny, mamy też różne potrzeby, które ulegają zmianie w czasie naszego rozwoju. Aby przekonania, którymi się posługujemy, były przydatne i nie szkodliwy nam, należy je korygować, uaktualniać. Po czym można poznać, że jakieś przekonanie nam nie służy? Np. po tym, że posługując się nim przeżywały przykre uczucia (frustracje, lęk, poczucie winy, wstyd), mamy trudności w relacjach z ludźmi, ponosimy straty, jesteśmy niezadowolony ze swoich działań — ogólnie mówiąc, nie dają nam szczęścia.

Nierzadko uswiadomiamy sobie, że jakieś przekonanie nam nie służy, jest fałszywe, jednak nie możemy się go pozbyć, jest jakby do nas przyklejone — działa jak rzucony na nas czar. Dzieje się tak wtedy, gdy autorami przekonań są lub byli ludzie szczególnie dla nas ważni: rodzice, nauczyciele i inne autorzy.

4. **Ćwiczenie. Każdy pisze na kartce przekonania, którymi się posługuje w życiu, a które mu szkodzą, frustrują, ograniczają.** Na drugiej kartce zastępuje te przekonania nowymi, skorygowanymi i uaktualnionymi. Omówienie.

5. **Odczytywanie przekonań.**

Zapalenie ogniska (świece, kadzidełka, zimne ognie).

Ułożenie hymnu (odzewu), np. spakujmy stare, idźcie nowe.

Każda osoba odczytuje z kartki swoje stare przekonania, których chce się pozbyć. Po każdym przekonaniu grupa skanduje hymn i kartka zostaje spalona, czytająca osoba jest okadzana. Następnie każda osoba odczytuje nowe przekonania, grupa skanduje „Tak ma być”. Wspólny taniec przy ognisku (podkład muzyczny).

6. **Zadanie domowe:** Każdy idzie rano na spacer i znajduje amulet (kamień, piórkę, listek), który będzie mu przypominał o wprowadzeniu do myślenia nowych przekonań.

7. **Pożegnanie.**

ZAJĘCIA X. RADZENIE SOBIE ZE STRESEM

Cele: nauka relaksu metodą Jacobsona, ukazanie uczestnikom różnorodnych metod radzenia sobie ze stresem, nabywanie umiejętności rozpoznawania i określenia swojego poziomu napięcia.

Przebieg zajęć:

1. **Przywitanie.**

2. **Rundka** — dokończenie zdania „Stres to...”

3. **Gromadzenie opinii i pomysłów na temat radzenia sobie ze stresem.** Każdy z uczestników zapisuje na oddzielnych kartkach 5 sposobów radzenia sobie ze stresem. Grupa wspólnie z prowadzącym grupuje pomysły w zbiorzy podobnych zachowań. Podsumowanie.

4. **Ćwiczenie „Grek Zorba”**. Uczestnicy stają w kole, obejmują się jak do tańca „Grek Zorba”. Odliczają do trzech. Osoby z numerem 2, zawieszono na sąsiadach (nr 1 i 3) machają przed sobą nogami w górze. Odciągają nogi do tyłu, tak jakby chcieli odejść. Ćwiczenie jest powtarzane tak długo, aż każda z osób będzie miała okazję je wykonać.
5. **Ćwiczenie „Maszyna przyszłości — Likwidator stresu”**. Uczestnicy, podzieleni na dwie grupy, budują z siebie maszynę „Likwidator stresu” (z wykorzystaniem ruchu i głosu) i prezentują swoje wynalazki.
6. **Ćwiczenie „Podziękowanie za wstrętny prezent”**. Uczestnicy spacerują po sali, każdy dziękuje spotkanej osobie za otrzymany prezent, wiedząc, że jest on białym, kiczem, czymś, czego ta druga osoba pozbyła się.
7. **Ćwiczenie „Kłótnie liczbami”**. Uczestnicy w dwójkach kłócą się, używając jedynie liczb. Mówią w ten sposób drugiej osobie o swojej złości i dezaprobacie.
8. **Ćwiczenie „Określanie poziomu”**. Uczestnicy zamykają oczy i podnoszą rękę na wysokość, która obrazuje poziom ich napięcia. Gdy go określią, otwierają oczy i porównują poziom podniesienia rąk u wszystkich osób. Po tem w ten sam sposób określają poziom niepokoju, następnie poziom złości.
9. **Rundka — dokończyć zdanie „Zauważyłem, że ...”**
10. **Zabawa na życzenie**. Grupa wybiera zabawę, która pomogłaby jej uczestnikom zmniejszyć napięcie.
11. **Relaks metodą Jacobsona** — nauka rozpoznawania napięcia w mięśniach i ich rozluźniania.
12. **Pożegnanie**.

ZAJĘCIA XI. HUMOR I ZABAWA

Cele: uczenie się umiejętności wspólnej zabawy, uczenie się współpracy i zdrowej rywalizacji.

Przebieg zajęcia:

1. **Przywitanie**.
2. **Ćwiczenie „Krainy Czerwonych i Niebieskich”**. Grupa drogą losowania dzieli się na dwa zespoły.

Wprowadzenie: prowadzący opowiada o dwóch krainach rywalizujących ze sobą: Czerwonych i Niebieskich, którzy chcieli się połączyć. Każda strona chce, aby uwzględniono jej koncepcję połączonego państwa. Czerwoni chcą, aby przeważało czerwone; Niebiescy chcą, aby przeważało niebieskie. Przedstawiciel krainy Różnokolorowych (prowadzący), do którego zwrócili się o radę, zarządził igrzyska, podczas których będą mieli okazję przekonać przeciwników o wyższości swojego koloru.

Przybyłe na igrzyska dwa zespoły budują swoje namioty w przeciwnieległych końcach sali, wywieszają flagę i przystrajają siebie w odpowiednie barwy (używając gazet, tektury i bibuły w odpowiednich kolorach).

Następuje defilada mieszkańców krain przy muzyce. Rozpoczęcie konkurencji. Po każdej prezentacji zadania każdy członek drużyny przeciwnej znajduje prezentującemu zespołowi punkty od 1 do 5. Zapisują punkty na krążku i przekazują skarbnikowi drużyny przeciwnej.

Prezentacja poszczególnych konkurencji:

- zespoły układają hymny swoich krain i prezentują je,
- zespoły prezentują pantomimicznie po trzy zawody, które związane są z kolorem ich krain,
- wyścigi rydwanów: koń + woźnica + reszta osób w rydwanie utworzonym z koca biegną do mety,
- konkurs dziwnych kroków — jedna osoba z zespołu pokazuje dziwne kroki, a reszta powtarza,
- wykonanie zespołowe jakiejś znanej piosenki z choreografią.

Zespoły zliczają swoje punkty i używają ich jako argumentów w przetargu, piszą listy negocjacyjne z propozycjami warunków utworzenia wspólnego państwa. Odczytują listy i prowadzą negocjacje, ustalając wspólne warunki.

3. **Ćwiczenie „Na krze”** (integrujące). Uczestnicy tańczą razem lub osobno. Gdy milknie muzyka, wskakują na krę (arkusz papieru). Podczas tańca prowadzący uciną kawałki papieru z każdej strony arkusza, przez co zmniejsza powierzchnię krę, a uczestnicy muszą zmieścić się na ciągle zmniejszającym się papierze.

4. **Taniec integrujący — kolysanka**.

5. **Pożegnanie**.

ZAJĘCIA XII. RADZENIE SOBIE Z PROBLEMEM

Cele: uczenie się różnych sposobów radzenia sobie z problemem, uczenie się korzystania z pomocy innych.

Przebieg zajęcia:

1. **Przywitanie**.
2. **Ćwiczenie. Szukanie w sobie zasobów do pokonania trudności**. Grupa staje w dużym kręgu, każdy wyobraża sobie działanie, które sprawia mu trudność, oraz to, co jest mu potrzebne, aby te trudności pokonać. Kładę trudności na podłodze (gest kładzenia), odchodzę duży krok do tyłu i zamykam oczy.

Prowadzący przekazuje instrukcję: przypomnij sobie sytuację, gdy korzystałaś z tego, czego Ci teraz potrzeba, miałas to i byłaś zadowolona, było to przyjemne (np. było to ćwiczenie fizyczne — miałas energię, odwagę, spokój, dystans). Wykonuj ciałem to zajęcie, które sprawiło ci przyjemność, poczuj to w sobie, uruchom jak najwięcej zmysłów: co czułaś w ciele, co widziałaś, co słyszałaś, jakie to było w dotyku, smaku, w zapachu. Co czułaś? Pobądź z tym. Poruszaj ciałem w taki sposób, który sprawiał Ci przyjemność. Teraz wracamy do Twojej trudności, robimy krok do przodu. Popatrz na nią i poruszaj ciałem tak jak przed chwilą. Przywołaj wrażenia zmysłowe i uczuciowe. Omówienie w parach wrażen z tego ćwiczenia. Jak teraz widzę swoje trudności?

3. **Ćwiczenie „Wysoka ściana”.** Uczestnicy stoją w szeregu przed wysoką, wyobrażoną przez siebie ścianą. Każdy pantomimną pokazuje sposób przedostania się na drugą stronę. Każdy w kręgu dzieli się swoimi spostrzeżeniami i wrażeniami — jak radzi sobie z napotkaną trudnością.

4. **Ćwiczenie „Pozyteczny problem”.** Każda osoba w kręgu mówi o jakimś swoim problemie i symbolicznie rzuca go na środek „na pożarcie”. Pozostałe osoby starają się znaleźć w ukazanej sytuacji coś pozytecznego lub śmiesznego.

5. **Ćwiczenie „Różne perspektywy”.** Uczestnicy stoją w pewnej odległości od siebie, każdy wyobraża sobie jakiś swój problem w postaci jakiegoś przedmiotu. Wyobraża sobie jego wielkość, kształt, kolor, może wydaje jakiegoś dźwięki. Ustawia swój problem przed sobą. Zastanawia się, co czuje. Podchodzi do problemu i bada go z pozycji małego dziecka, dotykając, uderzając, liżąc i głaszcząc. Potem ogląda go z innej strony z pozycji starszej, dojrzalej osoby, która wiele doświadczyła w życiu i nic nie jest w stanie jej zdziwić. Jeszcze z innej strony ogląda swój problem przez dziurkę od klucza. Potem oddala się od niego i ogląda go z daleka (z samolotu, z księżycą). Rundka — dzielenie się wrażeniami.

6. **Ćwiczenie „Przyjemność na życzenie”** — grupa podaje propozycje („burza mózgów”) i realizuje jedną wybraną przyjemność.

7. Pożeganie.

ZAJĘCIA XIII. DBANIE O SIEBIE SAMEGO

Cele: uczenie się sposobów dbania o siebie, uczenie się sprawiania sobie przyjemności.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie.

2. **„Burza mózgów”:** „Po czym poznajemy, że ludzie dbają o siebie samych?” Na tablicy wypisujemy zachowania świadczące o dbaniu o siebie. Każdy uczestnik tworzy własną listę zachowań pod tytułem: „Ja dbam o siebie, gdy...”. Rozmowa w parach. „Co odkryłam?” „Jak się z tym czuję?” „Co chciałabym zmienić?” Każdy w parze planuje, w jaki sposób chce zadbać o siebie w najbliższym tygodniu. Sporządza pisemnie dokładny plan (co, kiedy, z kim, w jaki sposób) i konsultuje z partnerem jego realność.

3. **Masaż grupowy.** Uczestnicy siedzą jeden za drugim masując sobie wzajemnie plecy, zgodnie z podanym hasłem (rozpoczyna prowadzący): „Idą konie, potem słonie, potem panie na wysokich szpilkach z gryzącymi piaskami, plynie rzeka, pada deszcz, potem dreszczyk...”

4. **Ćwiczenie „Pantomimiczny głuchy telefon”.** Jedna z osób z grupy (wybrana przez losowanie) przygotowuje scenkę pantomimiczną „Mój ulubiony sposób dbania o siebie”. Reszta grupy jest za drzwiami. Druga osoba wchodzi do sali i ogląda scenkę. Potem pokazuje ją trzeciej osobie. Wchodzi czwarta osoba, która ogląda scenkę powtórzoną przez osobę trzecią. Pokazuje

ją następną itd. Osoby, które przedstawiły scenkę, zostają w sali. Po przedstawieniu scenki przez ostatnią osobę, jeszcze raz przedstawia ją autor (pierwsza osoba). Wszyscy dzielą się wrażeniami.

5. **Ćwiczenie „Rozkwitanie”.** Ćwiczenie w dwóch kątach: jedna osoba jest pączkiem kwiatu, druga porannym promykem słońca. Pączek przykuca lub leży skulony nieczym kłębek. Partner — „promyk słońca” zaczyna bardzo ostrożnie i powolnie otwierać rękami pączek, aż ten, rozwinięty w kwiat, leży na ziemi, rozkoszując się swobodą i przestrzenią. Opowiedzenie o swoich wrażeniach i zamiana ról.

6. **Wspólne wykonanie piosenki „Jestem muzykantem”.** Prowadzący śpiewa kolejne części piosenki, grupa powtarza pokazując grę na kolejnych instrumentach.

7. **Zabawa lub taniec na życzenie grupy.**

8. **Pożeganie.**

ZAJĘCIA XIV. BĄDŹ TWÓRCZY

Cele: pobudzenie ciekawości twórczej, uruchomienie możliwości twórczych, rozwój zainteresowań, rozwój działania zespołowego.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie.

2. **Ćwiczenie „Co mnie dziwi?”** Każdy z uczestników notuje sprawy, zjawiska, które go dziwią, kończąc zdanie: „Dlaczego...”. Omówienie wrażeń w kręgu.

3. **Ćwiczenie „Strojenie min”.** Uczestnicy w kręgu robią najbardziej głupie miny: wszyscy razem, każdy po kolei pokazuje najdziwniejszą minę, reszta powtarza.

4. **Ćwiczenie „Zachwy?”** Uczestnicy, podzieleni na trzy grupy, wypisują przymiotniki opisujące piękno trzech wybranych przez siebie zjawisk. Odczytanie w kręgu.

5. **Ćwiczenie „Melodia imion”.** Uczestnicy w trzech grupach mają za zadanie przedstawić w formie wokalnno-wizualnej jedno imię kogoś spośród siebie, przy czym dźwięk sylab lub rytm liter imienia, czy też jego treść mają być wyrażone w formie scenicznej. Po kilku próbach następują prezentacje.

6. **Ćwiczenie „Kłamiwy wiersz”.** Każdy uczestnik układa wiersz z kłamstwem w każdej linijce. Potem następuje odczytanie wierszy na zaimprovizowanym wieczorze poezji.

7. **Ćwiczenie „Scenariusz grupowy”.** Uczestnicy w dwóch grupach piszą scenariusz do utworu muzycznego. Każdy z uczestników pisze na przemian tylko po jednym zdaniu, starając się utworzyć sensowną, spójną całość. Odczytanie scenariuszy.

8. **Ćwiczenie „Wspólny taniec w kręgu”.** Grupa tworzy kroki i figury do tańca zespołowego, do piosenki „Cyganeria” A. German. Każdy proponuje jakiś krok. Po kilku próbach następuje wykonanie.

9. **Relaks z wizualizacją.** „Wyobraź sobie, że jesteś w ogrodzie. Jest ciepło, słoneczny dzień. Wkoło zielona trawa, krzewy, różnokolorowe kwiaty... Poczuł ciepło słońca, wdychaj aromat dnia, słuchaj odgłosów lata... Teraz do ogrodu wchodzi zaproszona przez ciebie ulubiona osoba z ulubionej przez ciebie dziedziny twórczości. Kto to jest, jak wygląda? Zaproś tę osobę, aby usiadła z tobą w wygodnym miejscu. Porozmawiaj z nią. Poproś, aby pomogła zrobić ci to, co zawsze chciałaś robić, o czym marzyłaś. Zapamiętaj wszystko, co do ciebie mówi, jakich udział ci wskazywał. Teraz robisz to, o czym zawsze marzyłaś, a ta osoba chwali cię, dodaje otuchy; jest ekspertem w tej dziedzinie i podoba jej się twoje działanie. ... Poczuł radość tworzenia... Przyjrzyj się dokładnie efektowi swojej pracy, zwróć uwagę na szczegóły. Zatrzymaj uwagę na tym, co jest miłe, przyjemne, z czym czujesz się dobrze”. Omówienie w kręgu.

10. Pożegnanie.

ZAJĘCIA XV. BYCIE KOBIETA

Cele: doświadczenie czerpania energii z faktu identyfikacji z własną płcią, uczenie się współpracy, rozwój działania zespołowego.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie.

2. **„Burza mózgów”:** grupa zbiera i spisuje różne tezy na temat „Być kobietą”. Grupa wybiera jedną kontrowersyjną tezę do dyskusji. Uczestnicy wypowiadają się „za” lub „przeciw” tej tezie. Wszyscy szukają argumentów „za” i „przeciw” i spisują je w dwóch kolumnach. Rundka: uczestnicy kończą zdanie „Odkryłam, że...”.

3. **Ćwiczenie „Pnaczą bluszczu”:** Wszyscy przykucają na podłodze. Przewodzący podaje instrukcję: „Jesteście małutkimi pnączkami bluszczu. Każde z pnączy pragnie urosnąć, pełzając i spletając się z innymi. Każdy zaczyna — prowadzony swoimi palcami u rąk — rosnąć, najpierw dookoła, wspinając się na innych, potem — bardzo powoli, coraz to wyżej — spletają się także ręce, ramiona, grupa roślinie wspólnie. Bluszcz przestaje rosnąć, kiedy wszyscy mają otwarte oczy”.

4. **Ćwiczenie „Słynne kobiety”:** Uczestnicy, podzieleni na dwie grupy, wypisują imiona lub nazwiska znanych sobie słynnych kobiet na przestrzeni wieków. Odczytują je w grupie. Każda z osób wybiera sobie jakąś słynną postać i naśladuje ją (werbalnie i gestem). Wybiera się na bankiet, tam spotykając się z gośćmi, stara się odgadnąć, z kim rozmawia. Gdy zgadnie — zapisuje imię odgadniętej osoby na karteczce i podaje jej. Na koniec bankietu wszyscy zliczają swoje karteczki i dzielą się wrażeniami.

5. **Ćwiczenie „Powierzam tobie swoją głowę”:** Osoba A kładzie się na kocu i rozluźnia. Mówi: „Powierzam tobie moją głowę”. Osoba B siedzi z tyłu i pomaga jej rozluźnić głowę i kark, unosi lekko głowę, głaszcze, masuje skórę na głowie i karku.

6. **Ćwiczenie „Godzina szczerości”:** Grupa siedzi w kręgu, jedna osoba siada na wyeksponowanym miejscu. Wszyscy zadają jej dowolne pytania. Umowa jest taka, że można albo odpowiadać szczerze, albo nie odpowiadać w ogóle. Po wyczerpaniu pytań, na eksponowane miejsce siadają kolejne osoby.

7. **Zabawa lub taniec na życzenie grupy.**

8. Pożegnanie.

ZAJĘCIA XVI. ZAKOŃCZENIE ZAJĘĆ Z GRUPA

Cele: podsumowanie pracy grupy, zaplanowanie wykorzystania uzyskanych umiejętności, serdeczne rozstanie z grupą.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie.

2. **Rundka.** Uczestnicy w rundce kończą kolejne zdania:

Podobało mi się...

Było mi trudno...

Dowiedziałam się...

Nauczyłam się...

Zamierzam wykorzystać...

Myszę, że nasza grupa...

3. **Ćwiczenie „Nie dokończono zdania”:** Każdy kończy zdanie „Najbardziej mi się podobała mi się zabawa ...”. Zapisujemy na tablicy wszystkie zabawy, grupa ustala ich hierarchię od 1 do 10. Kolejno wykorzystujemy je na tych zajęciach jako zabawy na życzenie.

4. **Zabawa na życzenie.**

5. **Podsumowanie zdobytych umiejętności i zaplanowanie ich wykorzystania.** Uczestnicy wypełniają tabelę

Czego się nauczyłam, Co zrozumiałam	Jak zamierzam to wykorzystać.
--	-------------------------------

Omówienie tabeli w grupie.

6. Zabawa na życzenie.

7. **pozytywne informacje zwrotne.** Uczestnicy przepieczają sobie do pleców kartki. Chodzą po sali i piszą po jednym pozytywnym zdaniu na każdej kartce. Każdy w rundce odczytuje treść swojej kartki. Dzielenie się wrażeniami.

8. Zabawa na życzenie.

9. **Pożegnanie.** Każdy idzie do wybranego miejsca w sali i zamyka oczy, aby mógł wyobrazić sobie, że jest sam (około 2 min). Następnie wszyscy idą w kole, trzymając się za ręce. W pewnym momencie przerywamy koło

i spiralą prowadzimy grupę ku środkowi koła. Kolo zamienia się w coraz ciaśniejszą spiralę. Zatrzymujemy się, gdy wszyscy są bardzo blisko siebie, próbujemy odczuć, że wszyscy jesteśmy jedną grupą (około 2 min.). Spiralę rozwijamy, zmieniając ponownie w kolo. Po raz ostatni patrzymy na siebie, każdy na każdego. Opuszczamy ręce i odwracamy się tyłem do środka koła — odchodzimy.

Przebieg zajęć

Pierwsze zajęcia poświęcone były sprawom organizacyjnym, związaniu grupy, ustaleniu norm i celów. Najważniejsze normy, które miały w grupie funkcjonować i które uczestniczki same określiły, to: bezpieczeństwo, luz i swoboda, przeżywanie radości. Natomiast cele, które grupa chciałaby osiągnąć, zostały zdefiniowane następująco:

- pełniejsze wyrażanie siebie ciałem,
- osiągnięcie harmonii ciała, psychiki i ducha,
- zwiększenie akceptacji siebie,
- nauceńie się dbania o siebie,
- nauceńie się radzenia sobie ze stresem.

Okazało się, że już na pierwszych zajęciach, po mojej propozycji zabawy, grupa przystąpiła do realizacji pierwszych celów w atmosferze radości i swobody. Podczas zabawy polegającej na dobieraniu się zwierząt w pary dorosłe kobiety prześcisnęły się w „rozbrykane” dzieci. Dwukrotnie zdecydowały o powtórzeniu zabawy, chcąc poeksperymentować z udawaniem różnych zwierząt. Znalazły sposób na przeżywanie radości i sprawiały wrażenie, jak gdyby chciały się tym „nasyć”.

Przy następnej zabawie, „Ludzie do ludzi”, ktoś rzucił propozycję, że przydałaby się muzyka, a kolejne osoby zaczęły nucić znane melodie. Zabawa przekształcała się w taniec, partnerki poruszały się rytmicznie, dotykając się — zgodnie z instrukcją — wywołanymi przez prowadzącego, określonymi częściami ciała.

W zabawach tych nie brałam udziału, obserwowałam grupę, czułam się poza grupą, zazdrościłam im zabawy, a jednocześnie przyjmowałam całą sytuację z niedowierzaniem. Byłyśmy ja i One. Analizując potem to, co się stało, zrozumiałam, że proponując taki program grupie wydobylam na zewnątrz osobiste pragnienia ekspresji i przeżywania spontanicznej radości, ale sama nie byłam w pełni gotowa, nie mając odwagi na zaspokojenie tej potrzeby. Kobiety akceptując moje propozycje i wykorzystując je sprawiły, że uzyskałam dla siebie samej przyzwolenie i na wprowadzenie tego programu, i na osobisty w nim udział. Można powiedzieć, że prezentowały zachowania, których oczekiwałam. Od następnych zajęć już uczestniczyłam w zabawach, gdy tylko było to możliwe, i ja też kreowałam nowe formy ekspresji.

Ważne jest tu wyjaśnienie, iż w chwili przystąpienia do pracy z grupą nie dysponowałam jeszcze szczegółowym scenariuszem wszystkich zajęć. Miałam zaplanowane tematy wszystkich XVI spotkań, cele i ogólną koncepcję każdego z zajęć oraz przygotowane szczegółowe scenariusze zajęć od I do IV; natomiast opracowania wymagały zajęcia od V do XVI.

Z dużą uwagą obserwowałam na tych kilku pierwszych zajęciach reakcje grupy na proponowany przeze mnie program. Dokonałam następujących spostrzeżeń:

- opracowane scenariusze były za krótkie — pozostawała do wypełnienia rezerwa czasu około 30 do 40 minut,
- uczestniczki z chęcią przyjmowały propozycje zabaw ruchowych, przy muzyce oraz taniec,
- mało atrakcyjne były dla grupy rundki po zakończeniu ćwiczeń i zabaw, mające na celu utrwalenie przeżytych doświadczeń (wypowiedzi były krótkie i powierzchowne typu: „czuję się świetnie”, „jestem odprężona”, „dobrze się bawię, o czym tu mówić”),
- uczestniczki oczekiwały ode mnie propozycji zabaw na wypełnienie czasu (wchodzili z łatwością w każdą proponowaną zabawę, natomiast wykazywały niewiele własnej inicjatywy).

Zdawałam sobie sprawę, że grupa sygnalizuje potrzebę zabawy, a z drugiej strony towarzyszyło mi myślenie, czy nie jest to ucieczka od poważnych tematów, i czy zabawa nie odwróci uwagi od realizacji założonych celów. Pomimo tych wątpliwości, przy projektowaniu pozostałych spotkań uwzględniłam potrzeby grupy i wprowadziłam do scenariuszy zajęć więcej zabaw i tanców. Zaplanowałam też „zabawy na życzenie”, mające na celu przeżycie i tanie przez grupę odpowiedzialności za częściowe zagospodarowanie czasu oraz stanowiące pretekst do podejmowania przez zespół decyzji. Tak więc wnioski z obserwacji pierwszych czterech zajęć miały wpływ na ostateczny kształt pozostałych scenariuszy.

Scenariusz cyklu zajęć został zrealizowany w całości. Grupa z chęcią przystępowała do kolejnych ćwiczeń i zabaw. Podczas zajęć zastanawiałam się, dlaczego uczestniczki przyjmują bez zastrzeżeń kolejne moje oferty, nie protestują, nie wysuwają własnych propozycji zmian w tematach bądź w ćwiczeniach. Teraz myślę, że atrakcyjne ćwiczenia i ściśle wypehiony czas nie sprzyjały inicjatywie. Kobiety brały odpowiedzialność za przebieg zajęć w granicach wyznaczonych przez scenariusz. Natomiast wykazywały wiele pomysłowości w ćwiczeniach wymagających twórczego działania.

Nie będę opisywała przebiegu poszczególnych spotkań. Bardziej interesująca wydaje mi się koncentracja na fragmentach zajęć, które okazały się ważne dla osiągnięcia celów w grupie bądź na które uczestniczki jako szczególnie reagowały, co prowokowało mnie do zastanowienia się i wyciągnięcia wniosków. Głównym elementem wszystkich zajęć była zabawa i tym tematem zajmę się w oddzielnym rozdziale.

Ważne w całym scenariuszu okazały się ćwiczenia, w których kobiety miały możliwość zaprezentowania siebie w grupie, mogły pokonać swoje zahamowania, aby pokazać siebie w ruchu, wykazać się swoimi umiejętnościami. Dzięki aprobacie pozostałych osób z grupy — publiczny aplauz, oklaski, zachwyty — uzyskiwały akceptację, pewność siebie i wiarę we własne możliwości. To powodowało, że podejmowały się chętniej przeżycia następnych, nowych doświadczeń i eksperymentowania w twórczym działaniu. Osiągając sukcesy, tym samym zwiększały poczucie własnej wartości. Ćwiczeniami, które w dużym stopniu im to umożliwiły, były między innymi: „Przejdźcie gwiazdy” (zajęcia V, pkt 4), „Moje wspaniałe ciało” (zajęcia VII, pkt 5), „Kłamlawy wiersz” (zajęcia XIV, pkt 6). Podczas dzielenia się w kręgu wrażeniami kobiety mówiły, jak szczególnie dla nich przeżyciem było wcielanie się w rolę „gwiazdy” i przejście wśród skandujących „fanów”. Mówiły o swoim skropowaniu i zażenowaniu, ale też o dumie i radości z przewyciężenia treny. Deklarowały chęć powtórzenia po jakimś czasie tego ćwiczenia, co udało im się zrealizować w zajęciach XII — wybrały to ćwiczenie jako „przyjemność na życzenie”. Twierdziły, że przy „powtórce” czuły się dużo swobodniej i pewniej, łatwiej weszły w rolę, wykonywały więcej ruchów ciałem, nawiązywały kontakt wzrokowy z „publicznością”.

W ćwiczeniu „Moje wspaniałe ciało” zaskoczyła mnie propozycja jednej z uczestniczek, aby hymny pochwalne na cześć swojego ciała wygłaszać z podwyższenia. Propozycja ta wyraźnie utrudniała wykonanie ćwiczenia, ale grupie spodobała się. Z cokołu, zbudowanego z krzesel, popłynęły hymny chwalcące zalety całego ciała, jak też poszczególnych jego części: rąk, nóg, piersi, oczu. Każde wystąpienie było obficie nagradzane oklaskami. Dla niektórych kobiet było to pierwsze w życiu doświadczenie publicznej pochwały swojego ciała, możliwe do przeprowadzenia dzięki atmosferze aprobaty i uznania.

Podobną oprawę miała recytacja własnych wierszy na „wieczorze poetyckim”. Kobiety podjęły próbę twórczego działania i z przejęciem zabrały się do pisania wierszy. Przed prezentacją mówiły o tremie, ale każda z uczestniczek przedstawiła swój wiersz. Znawca poezji być może miałby mnóstwo uwag, ale nam, słuchaczkom, bardzo się te wiersze podobały. Byłam wzruszona, poprosiłam uczestniczki o możliwość zatrzymania ich wierszy. Mam ochotę przytoczyć tu jeden z nich:

*Moje serce jest zimne
jak niebieskie piwonie
Nie chce mi się myśleć o tobie
Kamień westchnął
Mój gniew poruszył drzewa
Dotknęłam twojej myśli
i niebo posmutniało
Odszedłeś w nie spełnione pragnienia*

Jednym z celów, który udało mi się w grupie osiągnąć, był rozwój współpracy i działania zespołowego. Sprzyjały temu ćwiczenia proponujące aktywność wszystkich w danym zespole lub w całej grupie. Obserwowałam rozwój tej umiejętności w grupie podczas kolejnych zajęć. Początkowo kobiety miały wyraźną trudność w porozumiewaniu się w zespole, wykazywały mało inicjatywy, realizowały pierwszą propozycję, jaka padła w zespole. Na przykład na drugich zajęciach, w trakcie zabawy „Rzeźby”, śpieszyły się, nie dopracowały szczegółów, a wspólną dla całej grupy rzeźbę „Słońce” układały chaotycznie i nie umiały się porozumieć. W całej tej zabawie trzy osoby były aktywne i wymyślały sposoby układania rzeźb, reszta osób była bierna.

Na trzecich zajęciach, gdy została rezerwa czasu, zapytałam uczestniczki, jaką mają propozycję jego wykorzystania. Padło dużo pomysłów, ale grupa oczekiwała podjęcia decyzji ode mnie. Z tego wynikało, że kobietom nie brakuje pomysłów, tylko mają trudności z podjęciem współpracy. W trakcie kolejnych zajęć pojawiało się coraz więcej elementów współdziałania w grupie. Uczestniczki więcej czasu poświęcały na przygotowanie realizacji ćwiczenia, negocjowały pomysły. Oto ćwiczenia, które mogły być przykładem bardzo dobrej współpracy.

Tworząc „Likwidatory stresu” w zajęciach X, kobiety wykazały dużą pomysłowość. Ich „maszynny” falowały, gwizdały, śpiewały kołysankę, masowały itp. Każda z osób miała swoją rolę, każda była ważna i wszystkie ze sobą współpracowały. W zabawie „Na krze” (zajęcia XI), w której cała grupa miała za zadanie zmieścić się na coraz mniejszym kawałku papieru, poświęciły dużo czasu na opracowanie strategii. W rezultacie tworząc skomplikowaną piramidę, udało się im wszystkim zmieścić na małym kawałku papieru. Bardzo podobała im się też współpraca kobiet podczas realizacji ćwiczenia „Melodia imion” na zajęciach XIV. Na przykład jeden z zespołów zademonstrował petającego po podłodze „węża”, który wysyczał imię „E.e.e..wa..a..a..s..s..s.”.

Opór przed podjęciem tematu pojawił się w grupie przy zajęciach trzynastych, na temat „Dbanie o siebie samą”. Uczestniczki po usłyszeniu tematu stwierdziły, że wystarczająco dbają o siebie. Podczas „burzy mózgów” — spinywanie zachowań świadczących o dbaniu o siebie — niechętnie wymyślały przykłady, a gdy już je podały, były to zachowania wymagające energii, wysiłku i czasu, np. wyjazd na wczasy, uczestniczenie w terapii, codzienna gimnastyka itp. Nie rozumiałam, co się dzieje. Trzy zajęcia wcześniej kobiety świetnie pracowały przy temacie „Radzenie sobie ze stresem”. Sporządziły długą listę sposobów radzenia sobie, potem zadbały o napisanie tej listy na maszynie i powielenie jej, aby każda z uczestniczek mogła taką listę mieć. Teraz zachowywały się tak, jakby nie łączyły sposobów radzenia sobie ze stresem z dbaniem o siebie. W pierwszej chwili pomyślałam, może dla nich te dwa tematy znaczą to samo i moja oferta jest nieciekawa? Postanowiłam to sprawdzić. Zapropnowałam grupie podzielenie się wrażeniami. Okazało się, że samo hasło „Dbanie o siebie” traktują jako ofertę dodatkowej pracy, dodatkowego

wysilkku, który mają podjąć dobrowolnie, a one i tak mają dużo zajęć, i stąd ich niechęć. Natomiast radzenie sobie ze stresem i który pojawił się z czymś na zewnątrz. Jest to problem, który pojawił się i który trzeba rozwiązać, a więc każdy sposób radzenia sobie z tą przeszkodą jest atrakcyjny. Obydwa tematy zostały przez grupę potraktowane zadaniowo, tylko w przypadku stresu kobiety miały motywacje do zajęcia się tym tematem. Dalsza dyskusja potwierdziła, że ciągle w nich tkwi silne przekonanie, iż życie to obowiązek, zbiór problemów do rozwiązania. Nie ma w tym miejsca na jakieś szczególne dbanie o siebie, przyjemności. Któraś z kobiet powiedziała, że jeżeli dba o siebie, to po to, aby lepiej wyglądać i być akceptowaną społecznie albo odpocząć i potem lepiej pracować. Natomiast dobrze wykonane obowiązki są dla niej przyjemnością.

Uznałam to stwierdzenie za dobry punkt wyjścia do połączenia znaczeń „obowiązek” i „przyjemność” i znalezienia między nimi takiego związku, który stanowiłby dla nich motywację do dbania o siebie. Zaproponowałam pogrupowanie obowiązków, które mają w życiu, i zwrócenie uwagi na przyjemności, które towarzyszą realizacji tych obowiązków. Tak wspólnymi siłami powstał schemat przedstawiony na stronie następczej:

Po stworzeniu tego schematu uczestniczki chętnie przyjęły propozycję wypisania zachowań, które mogłyby uczynić przyjemniejszym wykonywanie zajęć w poszczególnych obszarach obowiązków. W zachowaniach tych umieszczyły między innymi: słuchanie muzyki podczas wykonywania prac domowych, wypicie herbaty w swoim ulubionym fotelu, kąpiel w pianie, kupno ładnej bielizny, spacer z małą do parku podczas jej odwiedzin itp. Gdy już kobiety wyczerpały pomysły na to, jak zadbać o siebie w czasie pełnienia obowiązków, uznałam, że być może łatwiej im będzie zaakceptować dbanie o siebie dla samej przyjemności. Przypomniałam im, że członkowie dąży do przeżywania pozytywnych uczuć, a te zależą od ilości przyjemnych zajęć wykonywanych przez daną osobę. Imi mniej robimy rzeczy przyjemnych, tym bardziej prawdopodobne, że pojawią się u nas takie uczucia jak nuda, poczucie osamotnienia, depresja.

Kobiety były bardzo zainteresowane przebiegiem zajęć. Odkryły, że tak naprawdę znają wiele sposobów sprawienia sobie przyjemności i stosowały te metody, ale przypadkowo. Miałam wrażenie, jakby odkryły narzędzie, którym od dawna się posługiwały, nie wiedząc o tym, a teraz mogły używać go świadomie i częściej.

Zajęcia te i ich przebieg były dla mnie osobście ważnym doświadczeniem terapeutycznym. Po raz kolejny przekonałam się, jak ważna jest perspektywa, z której oglądamy i oceniamy pewne sprawy i że warto jest tę perspektywę rozszerzać. Uświadomiłam też sobie, że zaproponowane na tych zajęciach połączenie obowiązków i przyjemności jest dobrą motywacją do większego dbania o siebie, co zamierzam wykorzystywać w terapii osób współuzależnionych. Mogę sądzić, że moje propozycje były trafne, gdyż scenariusz został zrealizowany w całości, grupa z chęcią przystępowała do kolejnych ćwiczeń i zabaw.

ZYCIE TO OBOWIĄZKI I PRZYJEMNOŚCI

I obszar obowiązków

DBANIE O WŁASNE ŻYCIE:

- Sen,
- Jedzenie,
- Zdrowie.

II obszar obowiązków

OPIEKA NAD INNYMI WYNIKAJĄCA Z ROLI:

- Matki,
- Żony,
- Córek,
- Sióstry,
- Babci.

REZERWA CZASOWA:

- Obowiązki?
- Pustka, nuda?
- Zwiększenie przyjemności?

III obszar obowiązków

DBANIE O SIEBIE:

- Zabiegi pielęgnacyjne
- Ubiór
- Zdrowie
- Nauka, rozwój własny

IV obszar obowiązków

PRACA:

- Zarobkowa
- Domowa

■ - Przyjemności wynikające z pełnienia obowiązków.

□ - Przyjemności, które możemy dodatkowo zwiększyć w wyznaczonych obszarach, dbając o siebie.

Funkcja zabawy w socjoterapii grupy kobiet

Charakterystyczna dla przebiegu wszystkich zajęć była duża gotowość uczestniczek do zabawy, chętnie przyjmowanie propozycji zabaw, a także „łatwość” wchodzenia w zabawy. Aby to wyraźniej przedstawić, posłużę się metaforą — miałam wrażenie, jakby od małej iskiereki wybuchł płomień. Sygnalizowały to ekspresja ciała oraz werbalnie — wielokrotnie mówiły, że przyszyły na zającia grupowe, by odpocząć i pobawić się. Nie zauważyłam żadnego oporu, czasem nieśmiałość i powściągliwość w ruchu, który w miarę trwania nabierał coraz większej dynamiki.

Początkowo kobiety były bardziej rozluźnione w zabawie zespołowej, a potem odważyły się na kontakt z własnym ciałem. Takie eksperymentowanie z ruchem i bawienie się nim zobaczyłam wyraźnie już na V spotkaniu w zabawie „Od dziadziusia do dziadziusia”. Uczestniczki poruszały się zgodnie z instrukcją, ale ich ruchy były spontaniczne, np. „mając 3 lata” wchodziły na krzesła, ściągaly przedmioty na podłogę, były niezdarne; „mając roczek” — gaworzyły, rączkowały, podgryzały nogi krzesel, „w wieku 3 miesięcy” grały niemowlaki: leżały na plecach, fikały nogami, wkładały palce do ust, krzyczały. Potem mówiły, że zabawa sprawiła im dużą przyjemność.

Często padały propozycje tańca. Zdarzyło się, że zapomniałam przynieść kasety z muzyką, wówczas zaproponowały zabawę ze śpiewem — „Tańczymy la ba da ...” Domagały się rytmicznych melodii. Na początku łatwiej im było tańczyć indywidualnie, w tańcu zespołowym w kole pomagały sobie wybijaniem rytmu nogami lub oklaskami. Zaobserwowałam, że wykorzystywały każdą okazję, aby pośmiać się. Najbardziej rozbawione były w ćwiczeniach, w których miały do wykonania zadanie zespołowe, wymagające wykazania się własną pomysłowością. Takie rozbawienie miało swoją dynamikę i każdorazowo podobny przebieg. Rozpoczętno się zazwyczaj od „lobuzerskiego” porozumienia w zespole — ktoś powiedział coś śmiesznego, pozostałe osoby to podchwytowały. Od tej pory cały zespół wkładał dużo wysiłku, aby tę „iskrę” humoru podsycać. Uczestniczki w ten sposób rozpoczynały „grę”, która polegała na wymyślaniu takich propozycji, które byłyby śmieszne, i tworzeniu następnych, jeszcze śmieszniejszych. Pojawiały się coraz bardziej niekonwencjonalne pomysły, które wywoływały dużo śmiechu.

Wydało mi się, że śmiech dostarczał energii, która wyzwalała spontaniczność, uruchamiała fantazję, inspirowała do nowych pomysłów — rozbawienie rosło. Sposstrzegłam, że w takich sytuacjach członkinie grupy ściśle współpracowały ze sobą i wykazywały dużo inwencji twórczej. Okazją do zabawy stały się na przykład zajęcia XI, podczas których tworzyły krainy Czerwonych i Niebieskich. Otóż Niebieskim udało się stworzyć warunki, o których pisały wyżej, i zespół ten od początku ćwiczenia świetnie bawił się swoimi pomysłami, a także podczas ich realizacji. Niebiescy mieli ciekawsze pomysły dotyczą-

ce ubioru — śmieszne czapeczki i majteczki z bibułki, a w prezentacji „kroków dziwnych” i wykonywaniu zespołowej piosenki byli rewelacyjni. Zespół Czerwonych wykonywał ćwiczenia zadaniowo. Ich pomysły były dobre, ale w wykonaniu zabrakło spontaniczności, prezentacja była mniej zabawna i przez to mniej interesująca. Podobna sytuacja powstała podczas ukiadania regulaminu klubów Optymistów i Pesymistów na zajęciach VIII. Tu, wbrew moim oczekiwaniom, bardziej bawili się Pesymiści, i to już podczas tworzenia regulaminu. Z kąta sali, gdzie pracowali, co chwilę dobiegały wybuchy śmiechu. A oto efekty pracy obydwu zespółów — zasady stworzone przez nich dla członków klubu Optymistów i Pesymistów.

Regulamin klubu Optymistów:

1. Członków klubu obowiązują stałe uśmiechy na twarzy.
2. Rozmawiamy tylko o sprawach przyjemnych, miłych i wesołych.
3. Na spotkaniach klubowych obowiązuje pełny luz.
4. Wszystko, co się zdarzy, przyjmujemy „z przymrużeniem oka”.
5. Cieszymy się z tego, co mamy.
6. Nie martwimy się na zapas.
7. Nasze motto: „Kocham Cię, życie”.

Regulamin klubu Pesymistów:

1. Nie uśmiechamy się — naprawdę nie ma do czego.
2. Nie myśleć pozytywnie, no bo po co.
3. Mówić dużo o porażkach, zmartwieniach i kłopotach — ach, jak to lubimy.
4. Rozpamiętywać na głos swoje żale — to takie przyjemne.
5. Życie widzieć w „czarnych barwach”, przecież takte jest.
6. Wskazane są stroje niekolorowe, czerni i szarości są takie ekscytujące.
7. O nic nie zabiegać, to i tak nic nie da.
8. Krytykować Optymistów, bo to fantaści, żyją w świecie iluzji.

Zaprezentowanie przez zespół Pesymistów z pełną powagą i smutkiem swojego regulaminu oraz scenka z życia klubu były świetną parodią pesymizmu i rozbawiły nas wszystkich.

Zastanawiałam się, dlaczego w tej grupie zabawa stała się tak bardzo ważna? To mnie szczególnie zafascynowało, owa potrzeba zabawy (pomimo że była sterowana) twórczej, w ruchach, w gestach, śpiewie, tańcu. Zadałam też sobie pytanie — dlaczego potrzeba zabawy ujawniła się z taką dużą siłą? Odpowiedź na drugie pytanie wydaje się prosta — prawdopodobnie potrzeba ta musiała być długo hamowana. Przyczyn można się doszukać w różnych źródłach. Omówię je pokrótce.

1. **Sytuacja rodzinna.** Przez lata picia mężów kobiety te koncentrowały się na problemie alkoholowym. Aby utrzymać rodzinę, załatwiały wiele spraw za siebie i za męża — wiodły pełne trosk życie żony alkoholika.
2. **Osobista sytuacja psychologiczna.** Jerzy Mellibruda podaje, że jednym z kryteriów współuzależnienia w sferze emocjonalnej jest „automatyczne hamowanie stanów przyjemnych w korzystnych sytuacjach”.

Mogę wyjaśnić to następująco. U kobiet tych przeżywanie głównie uczuć przykrych doprowadziło w konsekwencji do tłumienia uczuć, co uszywniło ciało. Przeżywanie uczuć wstępu, poczucia winy, poczucia krzywdy powoduje wzmożoną czujność, kurczenie się, raczej „kręcie” ciała niż jego ekspansywność. Ekspresja i spontaniczność nie miały w tych warunkach możliwości zaistnienia. W procesie terapii następowało „leczenie” tych zmian emocjonalnych metodą ujaławiania ich (w wyniku głądu) i kontaktu z nimi (poprzez wyrażanie ich). Był to proces, który wymagał czasu i którego towarzyszyło przeżywanie smutku.

3. **Sytuacja społeczna.** Współzależnione kobiety ukrywały problem i izolowały się od ludzi, pozrywały przyjaźnie, odsunęły się od dalszej rodziny. Nie miały też wiele doświadczeń zabawy jako osoby dorosłe, gdyż całe nasze społeczeństwo ma ich bardzo mało. Jest to związane z migracją ludności i trudnością tworzenia nowych grup społecznych (ludzie się izolują) oraz coraz bardziej preferowanym biernym odpoczynkiem przed telewizorem. Prawdopodobnie uprządkowanie spraw rodzinnych, zwrócenie uwagi na siebie, uwolnienie od smutku wystarczyło do stworzenia odpowiednich warunków, aby móc przeżywać radość. Rozumowanie to prowadzi do pytania: Dlaczego właśnie zabawa w ruchu, taniec i śpiew były tymi odpowiednimi warunkami do przeżywania radości przez uczestniczące w zajęciach kobiety? Tym samym powrócam do pytania postawionego na początku, na które sobie nie odpowiedziałam, a które sformułowałam teraz szerzej — Dlaczego zabawa jest ważna dla ludzi dorosłych, co im daje?

Pierwsza odpowiedź — z perspektywy terapeutycznej — nasunęła mi się pod wpływem lektury teorii transakcyjnej Erica Berne'a. W teorii tej wyróżnia się trzy stany Ja: „Dorośli”, „Rodzic” i „Dziecko”. W stanie „Dziecko”, można wyróżnić „Dziecko przystosowane” i „Dziecko naturalne”. Rudiger Rogoll (1989) w książce *Abby być sobą* tak charakteryzuje „Dziecko naturalne”: „bawi się, cieszy się i złości, bada z zainteresowaniem otoczenie, znajduje coś nowego, śmieje się i płacze... reaguje spontanicznie, nie trósząc się o reakcję otoczenia społecznego”.

Patrząc na bawiącą się grupę, którą prowadziłam, wiele razy odnosiłam wrażenie, że cechuje ją dziecięce rozbowienie, nawet „rozbytkanie”. Być może w warunkach zabawy (dziecięcej formy aktywności) w kobietach tych doszło do głosu „Dziecko naturalne”, ciekawe, nieskrepowane, odznaczające się spontaniczną ekspresją, przeżywające radość. Potwierdza to John Bradshaw (1994) w książce *Powrót do swego wewnętrznego domu*: „odnaleziona i otoczone opieką, cudowne, naturalne dziecko wewnętrzne wyzwala w ludziach twórczą energię. Scalone z nami — staje się źródłem odnowy i vitalności”.

Szukałam też innej odpowiedzi — z perspektywy socjologicznej — kierując się przekonaniem, że człowiek zawsze potrzebował zabawy i stwarzał jej różnorodne formy, aby zaznać radości, jaką daje rozrywka. Cała kultura człowieka przepelniona jest zabawą. Starożytni Grecy urządzali święta dionizyj-

skie, teatr starożytni Rzymianie — wielkie igrzyska, obrzędy ku czci bogów. Potem przez wieki nowożytnie ludzie urządzali turnieje rycerskie, tańce dworskie, tańce ludowe, ceremonie, obrzędy, przedstawienia teatralne.

Johan Huizinga (1985), twórca dzieła *Homo ludens — zabawa jako źródło kultury*, podjął próbę przedstawienia całokształtu naszej kultury jako formy gry lub zabawy. Zabawa jest częścią natury człowieka i formą jego odpoczynku, źródłem siły i twórczych pomysłów. Bogdan Suchodolski (1985) w pracy *Kim jest człowiek?* wskazuje, że człowiek oprócz „bezpośredniego zaangażowania w materialne i społeczne warunki istnienia”, posiada też swoistą formę aktywności, którą jest zabawa. Składają się na nią „wyobraźnia, uczucia, zdolność kreowania nietrzeczywistych, a sugestywnych obrazów i opowieści, intensywność przeżyć sięgająca ekstazy, rytmika ruchu ciała i wyrazistość gestu”. W innym miejscu pisze: „Zabawa, będąc pewną formą odrehablenia rzeczywistości, jest źródłem reorganizowania i rekonstrukcji sił dzięki zawieszaniu surowych wymagań, dzięki powstrzymaniu naporu zdarzeń życiowych wymagających praktycznych decyzji. Postawa zabawowa, będąc przeciwieństwem postawy życiowej powagi, pozwala na stworzenie dystansu — także wobec rzeczy ważnych — na doświadczenie humoru czy „ironii” (s. 215). Cytat ten jest w pewnym stopniu odpowiedzią na moje wątpliwości, które się pojawiały przy tworzeniu scenariuszy.

Inne sposzczerzenie, B. Suchodolskiego (1972) sformułowane w *Labiryntie współczesności* (s. 168): „... człowiek, który myśli, nie bawi się, a gdy się bawi — nie myśli”, spowodowało, że wypowiedzi grupy w rundkach po ćwiczeniach — dłuższe, refleksyjne, z odkryciem, a po zabawach — krótkie, wyrażające nastój, uznałam jako prawidłowość, potwierdzającą słowa cytowanego autora.

Zabawa dla człowieka jest po części sposobem na jego zaistnienie, na wyrażenie siebie, na kontakt ze „sobą wewnętrzną”, aż do kontaktu ze swoim pierwiastkiem duchowym. Wspaniale pisze o tym L. Kolaniewicz (1995) w opowieści antropologicznej *Samba z bogiem*, gdzie opisuje kult opętania w kulturze afrobrazylijskiej, tzw. rytuał *candamblé*. To wielkie widowisko, przebiegające według scenariusza, z pieśniami, tańcem, którego rytm wybijany jest na bębnach, przetrwało do czasów współczesnych. „W tańcach kultu *candamblé* jest... trans opętania i tajemnica misteriw, i zarodek teatru”. I jeszcze opinia J. Huzingi (1985), która może wyrazić spojrzenie na bawiącego się człowieka zarówno terapeutyczne, jak i socjologiczne: „Człowiek, żeby się bawić prawdziwie, musi na czas zabawy stać się ponownie dzieckiem”.

Podsumowanie — ocena efektów zajęć

Oferta zajęć socjoterapeutycznych dla kobiet po terapii współzależnienia była trafna. Wprowadzenie takich metod socjoterapeutycznych, jak gry, zaba-

wa, taniec, pantomima sprawiły, że zajęcia, pomimo czasami poważnej tematyki, nabrały lekkości, spełniając swoją funkcję edukacyjną i rozwojową. Cele postawione przez grupę zostały w dużym stopniu osiągnięte bądź przynajmniej rozpoczęty został proces zmiany — wynika to z moich obserwacji, jak też z opinii wygłaszanych przez same uczestniczki. Atmosfera bezpieczeństwa, intymności i akceptacji w grupie miała wpływ na odważniejsze eksperymentowanie wyrażania siebie poprzez ruch i granie ról. Kobiety uzyskały większą pewność siebie, co miało też wpływ na zwiększenie poczucia własnej wartości.

Część ćwiczeń stanowiła okazję do uzyskania większej świadomości siebie, a zabawy umożliwiły doświadczanie siebie oraz przeżywanie spontaniczności i radości.

Uczestniczki zwiększyły świadomość własnego ciała i je zaakceptowały. Pozbyły się zahamowań ruchowych. Pod koniec spotkań często mówiły o swoich możliwościach wpływu na wolny i nieskrępowany wybór określonych zachowań, a więc uzyskały poczucie autorstwa i większej sprawności własnych działań. Stały się bardziej świadome swojego potencjału intelektualnego i energii tkwiącej w nich, co zapoczątkowało proces wykorzystywania tego potencjału w sposób twórczy w życiu (wszczęście i prowadzenie sprawy o psychiczne znęcanie się przez męża, zadbanie o sylwetkę poprzez podjęcie diety, poszukanie lepszej pracy, zadbanie o czynny wypoczynek całej rodziny — to przykłady działań poszczególnych osób).

Intensywność przeżyć podczas spotkań grupy spowodowała, że pamięć o nich stała się źródłem pozytywnych emocji, z którego uczestniczki korzystały, przywołując w wyobraźni sytuacje z grupy. Zaczęły stosować ten zabieg do radzenia sobie z codziennymi problemami i dystansowania się do nich. Same mówiły o sobie, że „złagodniały”, że ich życie „znormalniało”.

Mam wrażenie, że kobiety te rozbudziły w sobie tęsknotę za towarzyskimi kontaktami z ludźmi i nadzieję, że będą umiały stworzyć takie warunki, które im te kontakty umożliwią.

Na ostatnim spotkaniu sygnalizowały chęć dalszych wspólnych spotkań. Czy uda im się to zrealizować?



W. 24959

Bibliografia

- ABC wychowawcy świetlicy* (1995). Red. Z. Zieja, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Jelenia Góra.
- Adamowska L. (1992), *Animacyjna rola zabawy*. „Kropka”. Pismo Ogólnopolskiego Klubu Alternatywnych Pedagogów nr 1. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin.
- Alkohol oraz związane z nim problemy społeczne i zdrowotne* (1986). Red. I. Waid. PWN, Warszawa.
- Aranson E. (1987), *Człowiek istota społeczna*. PWN, Warszawa.
- Bach-Olasik T. (1991), *Niektóre sposoby terapii lęku u młodzieży*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 1.
- Ballard R. (1988), *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. MEN, Warszawa.
- Beatrice M. (1994), *Koniec współzależnienia*. Media Rodzina of Poznań, Poznań.
- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: *Badania nad rozwojem dziecka*. Red. G. Shugar, M. Smoczyńska. PWN, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (1991), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. WSIP, Warszawa.
- Bokus B. (1979), *Niedyrektowna terapia zabawowa. Koncepcja V.M. Axilina*. „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę*. IPZiP, Warszawa.
- Bradshaw J. (1995), *Powrót do swego wewnętrznego domu*. Medium, Warszawa.
- Brown S. (1995), *Bezpieczne przejście*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Brzezińska A. (1973), *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3.
- Brzezińska A. (1991), *O dobrym i złym uczestnictwie dziecka w szkolnym systemie edukacyjnym*. „Życie Szkoły” nr 1.
- Cacutt L. (1995), *Survival. Sztuka przetrwania*. Warszawski Dom Wydawniczy, Warszawa.
- Carallie F.J.P. (1996), *Wizualizacja*. Rebis, Poznań.
- Chłopkiewicz M. (1975), *Zaburzenia zachowania dzieci zahamowanych jako wyraz patologii osobowości*, w: M. Kościńska, *Przyczyny i patomechanizmy zaburzeń rozwoju dzieci*. Wyd. UW, Warszawa.
- Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. WSIP, Warszawa.
- Cialdini R. (1996), *Wymieranie wpływu na ludzi*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Corey Schneider M., Corey G. (1995), *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP, Warszawa.
- Darman P. (1995), *Podręcznik survivalu*. Wydawnictwo Pelta, Warszawa.
- Doroszevska J. (1981), *Pedagogika specjalna*. Ossolineum, Wrocław-Kraków-Warszawa.
- Dudziak B. (1994), *Zjawisko używek wśród młodzieży bielskich szkół*. Raport nie publikowany. Bielsko Biala.
- Egan G. (1986), *Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny*. PTP, Warszawa.
- Encyklopedia pedagogiczna*. (1993). Red. W. Pomykało. Fundacja Innowacja, Warszawa.

- Falewicz J.K. (1993), *ABC problemów alkoholowych*. PARPA, Warszawa.
- Fijewski P. (1993), *Jak rozwiązać sferzydła*. Intra, Warszawa.
- Filipczyk H. (1980), *Porzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. CRZZ, Warszawa.
- Filipczyk H. (1988), *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Fincher S. (1994), *Kreatywna Mandala*. Wydawnictwo Ravi, Łódź.
- Freed A. i M. (1993), *Być przyjacielem i mieć przyjaciół*. WSJP, Warszawa.
- Friebeł V. (1995), *Pożywnie do życia*. Oficyna Wydawnicza SPAR, Warszawa.
- Gaś Z. B. (1992), *Letni obóz terapeutyczny*. Fundacja „Masz szansę”, Lublin.
- Gaś Z. B. (1993), *Rodzina wobec uzależnień*. PARPA, Warszawa.
- Giza J. St. (1977), *Rola izolacji więziennej w genetyce anomalii seksualnych wśród więźniów młodocianych*. „Problemy Rodziny” nr 6.
- Goffman E. (1975), *Charakterystyka instytucji totalnych*, w: *Elementy teorii socjologicznych*. Red. J. Szczepański. PWN, Warszawa.
- Golub A. (1973), *Problemy psychologii moralności*, w: *Etyka*. Red. H. Jankowski, PWN, Warszawa.
- Górski St. (1986), *Psychoterapia w wychowaniu*. IWZZ, Warszawa.
- Grochulska J. (1996), *Carl Rogers — koncepcje edukacji*. „Gestalt” nr 3/4.
- Grupa bawi się i pracuje (1984). Oprac. M. Jachimaska. Red. O. Tokarczuk, Oficyna Wydawnicza UNNUS, Wałbrzych.
- Gry i ćwiczenia grupowe — prezentacje MOP PTP (1987). „Zeszyty Problenowo-Methodyczne” nr 5.
- Grzesiuk L. (1987), *Spotkania, które leczą*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gut J., Haman W. (1993), *Docenie konfliktu. Od walki i manipulacji do współpracy*. Kontrakt, Warszawa.
- Han-Higiewicz N. (1961), *Trudności wychowawcze i ich to psychiczne*. PZWS, Warszawa.
- Hanas-Napierala B. (1979), *Nieznalodzie dziecka*. PWN, Poznań.
- Hawkins J.D. (1992), *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention*. „Psychological Bulletin”, vol. 112, 64–105.
- Hay L. (1992), *Możesz uzdrowić swoje życie*. Medium, Warszawa.
- Herkerl R. (1995), *Relaks w 90 sekund*. Dom Wyd. Księgarski „Kos”, Katowice.
- Hützinga J. (1985), *Homo ludens*. Czytelnik, Warszawa.
- Hurtlock E. (1961, 1965, 1985), *Rozwój dziecka*. PWN, Warszawa.
- Ja i inni (1987). Red. B. Jakubowska, J. Jakubowski. WSJP, Warszawa.
- Jak żyć z ludźmi (b.d.), *Umiejętności interpersonalne*. Wyd. MEN, Warszawa.
- Jakubowska B., Samson H. (1987), *Młodzieżowa grupa terapeutyczna. Prezentacje MOP PTP*. „Zeszyty Problenowo-Methodyczne” nr 3, Warszawa.
- Jamion M. (1981), *Gadalnicy wrażliwości*. Wydawnictwo Morskie, Gdańsk.
- Jankowski K. (1970), *Psychologiczne nastęstwa długotrwałego pobytu w szpitalu psychiatrycznym*. Materiały zjazdowe PTP, Warszawa.
- Jankowski K. (1972), *Psychofizjologiczne aspekty przewlekłej schizofrenii*. PAN, Ossolineum.
- Jankowski K. (1975), *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. PIW, Warszawa.
- Jankowski K. (1981), *Psychologia w działaniu*. Czytelnik, Warszawa.
- Janowski A. (1995), *Uczni w teatrze życia szkolnego*. Wyd. II, PZWS, Warszawa.
- Jasiński J. (1989), *Spożycie napojów alkoholowych w Polsce w 1985 roku*. „Archiwum Kryminologii” nr 26.
- Jodlewski St. (1962), *Nieletni w Zakładach Poprawczych*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Jodlewski St. (1966), *Analiza pedagogiczna systemu dyscyplinarno-izolacyjnego w resocjalizacji nieletnich*. Ossolineum.
- Johnson D.W. (1992), *Podaj dłoni*. IPZIT, Warszawa.

- Kasprzak J.T. (1995), *Dienniczek uczuć*. Fundacja „Zdrowie — Trzeźwość”, Belchatów.
- Kępiński A. (1972), *Schizofrenia*. PZWL, Warszawa.
- Kępiński A. (1985), *Psychopatia*. PZWL, Warszawa.
- Koleks karny (1995). Red. A. Stepińska. Seria „Kodeksy i zbiory aktów prawnych”, INFOR, Warszawa.
- Kolaniewicz L. (1995), *Sanha z bogiem*. Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Kolodziejczyk A. (1991), *Program edukacyjny dla klas I–III, MEN, Warszawa*.
- Kolodziejczyk A., Czamerowska E. (1993), *Spójrz inaczej, program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 7 i 8 szkół podstawowych*. PSP, Educatio, Kraków.
- Komorowska J. (1995), *Autobiopozna*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kompendium wiedzy o profilaktyce (1996). Praca zbiorowa. Biuro ds. Narkomanii, Warszawa.
- Konarski K. (1987), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. PWN, Warszawa.
- Konopnicki J. (1975), *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko*. PWN, Warszawa.
- Kopcecz J. (1993), *Praca metodami psychodynamicznymi*. WOM, Tambrzeg.
- Kosowski M. (1969), *Samouszkodzenia w świetle psychologicznych teorii agresji*. „Przegląd Pentancjany” nr 2(22).
- Kosowski M. (1977), *Agresywni przestępcy*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kosowski M. (1985), *Ludzie w sytuacji pokusy i upokorzenia*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kolarzowski T. (1975), *Hasło dobrej roboty*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kozdrowicz E. (1993), *„Poradnia w szkole” — z doświadczalnej Szkoły Ośrodka Pomocy Rodzinie*. Polska Liga Trzeźwości, Warszawa.
- Kozłowska A. (1984), *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. WSJP, Warszawa.
- Kratochvil S. (1981), *Zagadnienia grupowej psychoterapii nerwicy*. PWN, Warszawa.
- Kratohvil S. (1990), *Psychoterapia*. PWN, Warszawa.
- Króci-Fijewska M. (1992), *Trening asertywności*. IPZIT, Warszawa.
- Króci-Fijewska M., Fijewski P. (1992), *Nasze spotkania*. IPZIT, Warszawa.
- Laing R.D. (1995), *Podzielone ja*. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Lindelfeld G. (1995), *Odkryć siebie*. Wydawnictwo „Rorif”, Warszawa.
- Lindelfeld G. (1995), *Poczucie własnej wartości*. Wydawnictwo „Rorif”, Warszawa.
- Loventfeld V., Brittain W.L. (1977), *Twórczość i rozwój umysłowy dziecka*. PWN, Warszawa.
- Lobocki M. (1990), *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. WSJP, Warszawa.
- Lobocki M. (1992), *Warunki skuteczności wychowania w świetle psychologii humanistycznej*. „Problemy Opiekunów-Wychowawców” nr 3.
- Łecki K., Szóstk A. (1996), *Komunikacja interpersonalna w pracy społecznej*. Interart, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1976), *Jak pracować z dzieckiem i rodzicem zagrożonym*. WSJP, Warszawa.
- Łopatkowa M. (1985), *Samotność dziecka*. WSJP, Warszawa.
- Makowski A. (1994), *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*. PWN, Warszawa.
- Malta encyklopedia medycyny (1987), t. III. PWN, Warszawa.
- Masiak M. (1992), *Zaburzenia osobowości*, w: *Psychiatria*. Red. A. Biłkiewicz. PZWL, Warszawa.
- Meissner H.O. (1990), *Sztuka życia i przetwarzania*. Wydawnictwo Bellona, Warszawa.
- Melle L.D. (1992), *Tęgnienie kolorów*. Arbor, Warszawa.
- Melibruda J. (1977), *Poszukiwanie samego siebie*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Melibruda J. (1980), *Ja, Ty, My*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Melibruda J. (1996), *Tajemnice ETOH*. PARPA, Warszawa.
- Mello A. SI (1992), *Modlitwa żaby*. Wydawnictwo Apolonia Modliwy, Księżyca Jezuici, Kraków.

- Mika S. (1972), *Wstęp do psychologii społecznej*. PWN, Warszawa.
- Mika S. (1980), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa.
- Mika S. (1982), *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa.
- Misiorna E. (1993), *Klasa szkolna jako środowisko życia*. „Życie-Szkoly” nr 8.
- Monti P., Abrams D., Kaddor R., Cooney N. (1995), *Psychologiczna terapia uzależnień od alkoholu*. IPZiT, Warszawa.
- Moskalewicz J., Sierostawski J. (1991), *Zmiany w konsumpcji alkoholu w Polsce w latach 1984-1989*. „Alkoholizm i Narkomania”, lato.
- Nartowska H. (1976), *Wychowanie dziecka nadpobudliwego*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Newcomb T.M., Converse R.H., Turner P.E. (1970), *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Obruchowski K. (1983), *Psychologia dążeń ludzkich*. PWN, Warszawa.
- Orwid M. (1981), *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*. PZWL, Warszawa.
- Ostrowska K. (1981), *Psychologiczne determinanty przestępczości młodocianych*. PWN, Warszawa.
- Ostrowska K. (1995), *W poszukiwaniu wartości*. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Paciewicz A. (1995), *Jak pomóc dziecku nie pić*. PARPA, Warszawa.
- Pease A. (1992), *Język ciała*. Wyd. Gemini, Kraków.
- Petrak E. (1991), *Autodestrukcja w więzieniu*. „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny”.
- Plich T., Lopalczyk I. (1993), *Pedagogika społeczna*. Warszawa.
- Poppek S. (1985), *Analiza psychologiczna: twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa.
- Popiszyl K. (1985), *Psychopatia*. PWN, Warszawa.
- Pospiszyl K., Żabczyńska E. (1985), *Psychologia dziecka niedostosowanego*. PWN, Warszawa.
- Potempska E. (1992), *Metoda społeczności terapeutycznej a samorząd młodzieżowy*. „Opieka, Wychowanie, Terapie” nr 4(12).
- Potempska E. (1993), *Realizacja programu*, w: Sawicka K., *Rozwój autokontroli emocjonalnej*. IPSiR, Warszawa.
- Poznański W. (1989), *Spoleczne i materialne otoczenie w skojarzeniach wychowanków Zakładu Poprawczego*, w: *Zakład Poprawczy — koncepcje i rzeczywistość* (materiał powielony). Bydgoszcz.
- Praszkier R., Różycki A. (1983), *Bliskie spotkanie*. Rzecz o treningu grupowym. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Profilaktyka uzależnień* (1991). Praca zbiorowa. MEN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Makielto-Jarża G. (1992), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. WSiP, Warszawa.
- Przetacznikowa M., Makielto-Jarża G. (1979), *Psychologia rozwojowa*. WSiP, Warszawa.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1983), *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa.
- Przybylak Z. (1991), *Praktyka samouzdraviania relaksem i autogestią*. Psychologia. (1979). Red. T. Tomaszewski. PWN, Warszawa.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (1980, 1986). Red. M. Żebrowska. PWN, Warszawa.
- Psychologiczne gry i ćwiczenia grupowe* (1988, 1991). Red. A. Facewicz. IBE, Warszawa.
- Psychologiczne gry i ćwiczenia grupowe* (1991), „Zeszyty Problemowo-Metodyczne PTP”, MEN, Warszawa.
- Psychoterapia*. *Szkolby, zjawiska, techniki i specyficzne problemy* (1994). Red. L. Grzesiuk. PWN, Warszawa.
- Pszczółkowski T. (1978), *Mała encyklopedia praktycznej psychologii i teorii organizacji*. Ossolineum.
- Reichel G., Rabenstein R., Thanthoffer M. (1994), *Grupa i ruch*. AGB Centrum Animacji Kultury, Warszawa.
- Rembowski J. (1986), *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa.

- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, s. 45-58.
- Reykowski J. (1975), *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, w: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. PWN, Warszawa.
- Rogoll R. (1989), *Aby być sobą*. PWN, Warszawa.
- Rosenhan D., Seligman M. (1994), *Psychopatologia*. IPZiT, Warszawa.
- Rojkiewicz A. (1993), *Niesmiłość*. „Wiedza i Życie” nr 2.
- Rozwojowe i sytuacyjne przesłanki dynamiki grup dziecięcych i młodzieżowych* (1991). Red. Z. Ratajczak. Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Rylyk H. (1993), *W zgodzie z sobą i uczniem*. WSiP, Warszawa.
- Rylyk H., Klimowicz G. (1992, 1998), *Szkola dla ucznia*. WSiP, Warszawa.
- Sawicka K. (1990), *Weryfikacja programu wychowawczo-korekcyjnego*. *Sprawozdanie z badań* (maszynopis w IPSiR).
- Sawicka K. (1993), *Rozwój autokontroli emocjonalnej*. *Program socjoterapii dzieci agresywnych*. IPSiR, Warszawa.
- Sawicka K. (1995), *Współczesne tendencje w systemie opieki nad dzieckiem*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 342.
- Sawicka K. (1997), *Sytuacja dzieci ze środowiska biedy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 358.
- Sawicka K., Potempska E. (1994), *Diagnoza stanu aktualnego oraz propozycje zmian dotyczące modelu funkcjonowania placówek opieki całodobowej* (materiał do użytku wewnętrznego COMP).
- Schlack T. (1996), *Problemy alkoholowe województwa wielkiego 1994/95*. *Raport I* (materiał powielony).
- Schneider Corey M., Corey G. (1985), *Grupy — zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*. PTP, Warszawa.
- Sekula B., Piłok C. (1993), *Zajęcia warsztatowe dla uczniów szkół ponadpodstawowych*. CMPP-P MEN, Warszawa.
- Seligman M.E.P. (1993), *Optymizmu można się nauczyć*. Media Rodzina of Poznań, Poznań.
- Siek St. (1982), *Osobowość*. ATK, Warszawa.
- Siek St. (1986), *Struktura osobowości*. ATK, Warszawa.
- Siek St. (1993), *Wybrane metody badania osobowości*. ATK, Warszawa.
- Siódmy Raport Specjalny dla Kongresu USA* (1992). Seria „Alkohol a zdrowie” nr 5.
- Skarżyński A. (1988), *Antystres*. ALFA, Warszawa.
- Słownik pedagogiczny* (1984). Red. W. Okoń, PWN, Warszawa.
- Słownik psychologiczny* (1979). Red. S. Szewczuk. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Sobolewska Z. (1993), *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży — zasady projektowania zajęć*. OPTA, Warszawa.
- Spionek H. (1970), *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. PWN, Warszawa.
- Spionek H. (1969), *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. PWN, Warszawa.
- Stępień E., Wojcieszek K. (1995), *Alkohol a polska młodzież*. *Raport 1994*. PARPA, Warszawa.
- Strojnowski J. (1985), *Psychoterapia*. IW „PAX”, Warszawa.
- Strzemiński J., *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci w wieku szkolnym* (materiał powielony).
- Strzemiński J. (1988), *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*. PTP, Warszawa.
- Strzemiński J. (1993), *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*. PTP, Warszawa.
- Suchańska A. (1984), *Regulacyjne funkcje potrzeb a aktywizowanie schizofreników paranooidalnych w sytuacji terapeutycznej*. UAM, Poznań.
- Suchodolski B. (1976, 1985), *Kim jest człowiek?* Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Suchodolski B. (1972), *Labirynt współczesności*. PIW, Warszawa.
- Szczerba K. (1991), *W kręgu Erosa i Psyche*. Wrocław.
- Szelhaus S. (1969), *Młodości recydywści*. Wyd. Prawnicze, Warszawa.

- Sznitd K. J. (1994), *Elementarz twórczego życia*. Intra, Warszawa.
- Sztander W. (1996), *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*. PARPA, Warszawa.
- Sztander W. (1996), *Pałanka współzależności*. PARPA, Warszawa.
- Sztander W. (1996), *Rodzina z problemem alkoholowym*. PARPA, Warszawa.
- Szuman St. (1947), *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*. Wiedza — Zawód — Kultura, Kraków.
- Turlej S. (1982), *Młodzież społecznie niedostosowana*. WSIP, Warszawa.
- Tyska Z. (1974), *Sociologia rodziny*. PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1978), *Osobowościowe podstawy syndromu nieśmiałości*. „Psychologia Wychowawcza” nr 3.
- Valdeccum* nauczyciela sześciolatków (1980). Red. M. Dunin-Wąsowicz. WSIP, Warszawa.
- Walden-Gatuszko K. (1993), *Pacjenci z anisypolucyjnym zaburzeniem osobowości*. „Medycyna po dyplomie”, vol. 2, nr 3.
- Waligóra B. (1974), *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*. UAM, Poznań.
- Wardaszkowska H. (1973), *Terapia grupowa w psychiatrii*. PZWL, Warszawa.
- Way B. (1995), *Drama*. WSIP, Warszawa.
- Włodarski Z., Matczak A. (1992), *Wprowadzenie do psychologii*. WSIP, Warszawa.
- Woloszynowa L. (1967), *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wójcik D. (1977), *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*. Ossolineum.
- Wysocka T. (1970), *Dzieje baletu*. PW, Warszawa.
- Zaborowski Z. (1976), *Stosunki międzykulturowe*. Ossolineum.
- Zaborowski Z. (1980), *Rodzina jako grupa społeczna*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Zaorska Z. (1992), *Pedagogika zabawy — metodyka pracy z grupą „Kropka”*. Pismo ogólnopolskiego Klubu alternatywnych pedagogów nr 1.
- Zdrowie i świadomej żyć* (1993). Fundacja Wychowawców i młodzieży PROM, Warszawa.
- Zimbaro P.G. (1994), *Nieśmiałość, co to jest? Jak sobie z nią radzić*. PWN, Warszawa.
- Zimbaro P.G., Ruch F. (1996), *Psychologia i życie*. PWN, Warszawa.
- Znaniecki F. (1974), *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. PWN, Warszawa.

