

Maria Deptuła
Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego

Wspomaganie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży – wybrane przykłady zapobiegania niedostosowaniu społecznemu

Celem artykułu jest prezentacja wybranych metod wspomaganie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży. Jestem przekonana, że upowszechnianie wśród wychowawców dorobku psychologów i pedagogów w tym zakresie może zmniejszyć rozmiary niedostosowania społecznego, czy, jak proponuje S. Kowalik (1996, s. 9-15), rozmiary skutków uczestniczenia przez dzieci i młodzież w zaburzonym procesie socjalizacji. Zanim przejdę do charakterystyki oddziaływań, przedstawię przyjętą tu definicję pojęć rozwoju społecznego i wspomaganie rozwoju oraz podstawowe twierdzenia dotyczące związku pomiędzy zaburzeniami rozwoju społecznego, których przejawem jest brak kompetencji społecznej a ryzykiem niedostosowania społecznego.

Według M. Tyszkowej (1985, s. 13,14) **rozwój społeczny** to formowanie się wewnętrznych regulatorów zachowań społecznych, społecznych motywacji postępowania, schematów czynności prospołecznych i nawyków. Dokonuje się on w kontekście procesów socjalizacji w środowisku społecznym. Efektem procesów rozwoju społecznego i socjalizacji jest osiąganie przez jednostkę kolejnych poziomów uspołecznienia. Uspołecznienie „przejawia się w postaci tendencji do ujmowania siebie w łączności ze światem i z innymi ludźmi”. Wskaźnikami osiągniętego przez jednostkę etapu rozwoju społecznego i poziomu uspołecznienia jest zdolność do spostrzegania, rozumienia, odczuwania potrzeb innych ludzi, prospołecznej motywacji i podejmowania czynności prospołecznych, zdolność do współdziałania i współpracy w realizacji zadań, akceptacji norm grupowych i własnej pozycji w grupie (Tyszkowa, 1985, s. 13, 29).

W pracach podejmujących problem rozwoju społecznego coraz częściej akcentuje się fakt, że rozwój nie polega na przystosowaniu się, lecz jest efektem interakcji między jednostką a jej społecznym otoczeniem i „zależy od niesłychanie subtelnej gry pomiędzy początkowymi właściwościami i kompetencjami dziecka, a zdolnością do odpowiadania cechującą ludzi z jego otoczenia społecznego” (Durkin 1996).

Pojęcie wspomagania rozwoju ma różnorodne definicje (Obuchowska 1997, s. 35-47; Brzezińska 1993). Celom tego artykułu najlepiej odpowiada definicja B. Kaji, która odwołuje się do definicji pojęcia rozwoju sformułowanej przez M. Tyszkową. Zakłada ona, że skoro **„rozwój psychiczny jest:**

1. funkcją własnej aktywności podmiotu w jego stosunkach stałej wymiany ze środowiskiem,
2. funkcją indywidualnych możliwości kumulowania i organizowania się tych doświadczeń w struktury psychiczne”,

to „wspomaganie rozwoju winno obejmować, **czynniki wzbudzające, podtrzymujące, wzbogacające i różnicujące aktywność tak, by przeżywane doświadczenia stanowiły materiał rozwoju**, dawały wiedzę, jak akceptować, ale i jak zmieniać siebie i środowisko, jak współdziałać z innymi, jak ukierunkowywać swoje działania na ważne w życiu cele i obszary działalności, by osiągnąć satysfakcjonującą jakość życia” (Kaja 1997, s. 7).

Według A. Brzezińskiej zadaniem osoby wspomagającej rozwój drugiej osoby jest udzielanie takiej pomocy, która umożliwi jednostce stopniowe uwalnianie się od pomocy innych osób. Sprzyja temu:

1. tworzenie warunków do zdobywania kompetencji,
2. „organizowanie takich okazji do działania, by jednostka korzystając ze swych dawnych i nowo nabytych kompetencji doświadczała sukcesów, umiała wiązać je z własnym wysiłkiem włożonym w działanie i by przez to kształtowała w sobie poczucie kompetencji,
3. umożliwianie kontaktowania się jednostki ze światem w różnorodny sposób – poprzez doświadczanie, poprzez możliwość eksploracji i eksperymentowania, wreszcie poprzez stwarzanie okazji do refleksji i autorefleksji” (Brzezińska 1993, s. 29).

W procesie wspomagania rozwoju społecznego dzieci i młodzieży, ważnym celem jest tworzenie warunków do rozwijania ich kompetencji społecznej. Według H. Sęk (1985, s. 91-92) pojęcie **kompetencja społeczna** oznacza skuteczność w działaniach z ludźmi. Składa się na nią trafność spostrzegania i rozumienia sytuacji społecznych, zdolność do współpracy w toku interakcji, dążenie do rozwiązywania problemów interpersonalnych i umiejętność ich rozwiązywania, zwłaszcza umiejętność podtrzymywania kontaktu, komunikacji, negocjacji. Wyrazem kompetencji społecznej jest m.in. zdolność do zawierania przyjaźni. Często stosowanym kryterium jej oceny jest popularność jednostki w grupie. Osoby mające znaczne trudności w relacjach z innymi ludźmi uznaje się za społecznie nieprzystosowane (Argyle 1994, s. 198; 1991, s. 98-99).

Z badań omawianych przez D. Golemana (1997, s. 385) wynika, że „odtrącane lub ignorowane przez swoje środowisko dzieci z reguły nie umieją dobrze odczytywać sygnałów emocjonalnych i społecznych, a jeśli nawet potrafią to robić, to ich repertuar reakcji na takie sygnały jest bardzo ograniczony”. Jednak pamiętać trzeba o tym, że umiejętności społeczne nie wyjaśniają do końca przyczyn sympatii i antypatii. Ważna jest też atrakcyjność fizyczna, podobieństwo do rówieśników pod względem statusu społecznego (Smith 1977, s.72-73).

Poza tymi szczególnymi przypadkami brak akceptacji przez rówieśników jest uznanym wskaźnikiem braku kompetencji społecznej w wyniku zaburzeń rozwoju społecznego, które często mają dalsze negatywne konsekwencje. S. Kowalik (1996, s. 14) wskazuje, że brak akceptacji przez rówieśników jest czynnikiem zwiększających ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych. Zdaniem wielu badaczy odrzucenie przez rówieśników w okresie dzieciństwa jest zjawiskiem stałym (co oznacza, że dziecko jest odrzucane we wszystkich grupach, do których wkracza), i zapowiada trudności w okresie dojrzewania i w życiu dorosłym (Gagnon 1988, s. 117). Odrzucenie przez rówieśników w dzieciństwie jest też czynnikiem zwiększającym ryzyko używania substancji psychoaktywnych (Coie, Watt, West, Hawkins 1996). Dzieci odtrącane przez rówieśników narażone są na ryzyko nieukończenia szkoły znacznie częściej niż dzieci posiadające przyjaciół (Goleman 1997, s. 385-386). Uznaję więc, że wspomaganie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży jest jedną z dróg zapobiegania niedostosowaniu społecznemu.

Wybrane metody wspomaganie rozwoju społecznego dzieci i młodzieży uporządkowałam według kryterium wieku, wyodrębniając metody zalecane w od narodzin dziecka do końca okresu przedszkolnego, w młodszym wieku szkolnym, w okresie dorastania.

Wspomaganie rozwoju społecznego dzieci od narodzin do końca okresu przedszkolnego

Rodzice i opiekunowie małych dzieci mogą rozwijać ich zdolność do nawiązywania dobrych kontaktów z innymi ludźmi, przejawiając wobec dziecka czułość i wrażliwie reagując na jego potrzeby. **Czule i opiekuńcze postawy rodziców**, zdaniem E. Stauba, „przyczyniają się do powstania poczucia bezpieczeństwa, wytwarzają ogólne pozytywne ustosunkowania do innych ludzi, ułatwiają proces uczenia się (ponieważ zapobiegają silnym negatywnym uczuciom blokującym uczenie się), a także dostarczają wzorów opiekuńczych postaw wobec innych.” (Reykowski 1979, s. 366). Wykorzystaną metodą wspomaganie rozwoju społecznego dziecka jest w tym wypadku **modelowanie**, a celem oddziaływań dostarczenie dziecku wzorów działania na rzecz innych ludzi.

E. Staub zwraca uwagę na to, że same czule i opiekuńcze postawy rodziców mogą nie być wystarczającym warunkiem przyswojenia sobie przez dziecko wzorów dzia-

łania na rzecz innych ludzi, jeśli pojawiają się bezwarunkowo, to znaczy niezależnie od tego, jak zachowuje się dziecko. Ważna jest także umiejętność wyegzekwowania od dziecka odpowiednich form zachowania. Metodę tę nazwano **egzekwowaniem wymagań**. (Reykowski 1979).

Działania te może skutecznie uzupełniać zabieg nazwany przez M. L. Hoffmana **metodą indukcji**. Polega ona na wskazywaniu dziecku na konsekwencje, jakie jego czyn przynosi innym ludziom i przeżywane przez nich w związku z tym uczucia. Zwracanie uwagi dziecka na korzystne konsekwencje jego czynów i związaną z tym radość drugiego człowieka nazywa się **indukcją pozytywną**, natomiast ukazywanie konsekwencji niekorzystnych i związanego z nimi cierpienia to **indukcja negatywna**. Uważa się, że metoda indukcji rozwija u dziecka zdolność dostrzegania cudzych potrzeb i uczuć, zwłaszcza tych, które mogą być skutkiem zachowania dziecka, uczy dostrzegać cudze dobro i cenić je. (Reykowski 1979, s. 367-368).

Kolejna metoda to **powierzanie zadań**. Ważną przesłanką kształtowania się zdolności do działania na rzecz innych ludzi jest doświadczenie bycia odpowiedzialnym za dobro innych ludzi. Zalecanym sposobem jest powierzanie dzieciom zadań (Reykowski 1979, s. 368-369) na miarę ich możliwości – na początku może to być pomaganie rodzicom w różnych pracach domowych, a z biegiem lat przyjmowanie na siebie stałych obowiązków związanych z prowadzeniem domu, opieką nad młodszym rodzeństwem, itp.

Wymienione dotąd metody przypisałam najwcześniejszemu okresowi życia dzieci, jednak mogą być one stosowane przez rodziców i opiekunów także w kolejnych fazach rozwoju. Specyficzny dla okresu przedszkolnego jest natomiast **Program C. Sutton** (1992). Jego adresatami są rodzice i opiekunowie dzieci w wieku przedszkolnym, a głównym celem opanowanie przez rodziców metody zachęcania dzieci do lepszego zachowania. Proponowana rodzicom procedura obejmuje uczenie się precyzyjnego określania zachowań oczekiwanych i nieaprobowanych oraz obserwowania zachowania się dziecka w kontekście wydarzeń poprzedzających je i następujących po nich. Ćwiczenie tych umiejętności prowadzi do lepszego rozumienia uwarunkowań zachowania się dziecka. Na tej podstawie rodzice uczą się sztuki wygaszania trudnych, niepożądanych zachowań oraz wzmocnienia zachowań poświadczonych. Szczególnie ważne jest zwiększanie repertuaru stosowanych przez rodziców nagród, zwłaszcza nagród społecznych oraz rozwijanie umiejętności spokojnego i stanowczego reagowania na niewłaściwe zachowania się dzieci. Procedura ta, nazwana podejściem behavioralnym, używana jest w celu wyeliminowania jednego, wybranego przez rodziców trudnego zachowania się dziecka. Moim zdaniem może być ona z powodzeniem stosowana do opisanego wcześniej **egzekwowania** poświadczonych zachowań wobec innych ludzi dorosłych i rówieśników, zwłaszcza w kontakcie z małymi dziećmi.

Na odmiennych podstawach teoretycznych opiera się program „**Przedszkolaki Krok Drugi**” (1999) adresowany do wychowawców przedszkoli. Nawiązując do psychologii humanistycznej autorki programu proponują m.in. wspomaganie roz-

woju społecznego dzieci poprzez rozwijanie ich zdolności do rozumienia siebie i innych ludzi oraz doskonalenie umiejętności bycia członkiem grupy. Celom tym służą rozmowy i zabawy, w trakcie których dzieci uczą się nazywania i akceptowania przeżywanych uczuć, sposobów radzenia sobie z nimi, dostrzegania podobieństw i różnic między dziećmi. Ważne jest też uświadamianie sobie przez dzieci, kim są dla nich koleżanki i koledzy, doświadczanie korzyści ze współpracy w grupie, zrozumienie sensu istnienia norm, zasad, zakazów, poznawanie dorosłych i uczenie się korzystania z ich obecności.

Wspomaganie rozwoju społecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym

Poszukiwaniu sposobów kierowania procesem uspołeczniania się dziecka w klasie szkolnej służył eksperyment Ł. Muszyńskiej (1976), oparty na psychologii behawioralnej. W naturalnych warunkach zweryfikowano empirycznie sposoby stymulowania rozwoju świadomości moralnej dzieci, gotowości do niesienia pomocy innym ludziom, tolerancji, więzi z zespołem klasowym, gotowości do współpracy, gotowości do przestrzegania zasad i norm grupowych.

Eksperyment G. Kochańskiej (1982), którego teoretyczną podstawą była psychologia poznawcza dostarczył nam wiedzy o tym, jakie zabiegi wychowawcze mogą skutecznie stymulować zainteresowanie innymi ludźmi i gotowość do pomagania im, a które blokują obydwaj przejawy rozwoju społecznego dzieci.

Wychowawcy dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą korzystać także z propozycji stymulowania rozwoju społecznego dzieci, której podstawą teoretyczną jest psychologia humanistyczna. Ofertą systematycznej pracy w klasie szkolnej jest program „Spójrz inaczej” (A. Kołodziejczyk, Czerniewska, T. Kołodziejczyk 1997) opracowany dla klas 1-3, 4-6 szkoły podstawowej oraz dwóch pierwszych klas gimnazjalnych. Cele tej części programu, która przeznaczona jest dla klas 1-3, metody pracy oraz wyniki moich badań nad znaczeniem tych oddziaływań dla rozwoju społecznego dzieci zostały opublikowane. Ograniczę się więc do generalnego wniosku wynikającego z badań. Stwierdziłam, że we wszystkich trzech zespołach klasowych, w których zrealizowany został cały program opracowany dla tej grupy wiekowej istotnie poprawiły się pozycje dzieci w klasie – zmniejszył się odsetek uczniów izolowanych i odrzucanych, a więc pozbawionych możliwości rozwoju kompetencji społecznej w klasie szkolnej i zaspokajania w niej potrzeby przynależności i uznania. W klasach nieobjętych tymi oddziaływaniami pozycje dzieci nie uległy istotnym zmianom pomiędzy I a III klasą. (Deptuła 1997, s. 392-409). Moje obserwacje w trakcie pracy z dziećmi inspirowanej programem „Spójrz inaczej” oraz badania nad trwałością odnotowanych zmian (Grzelak, Sochocki 2001, s. 229-256) skłaniają do wniosku, że dla dzieci odrzucanych i izolowanych korzystne byłoby uzupełnienie tych oddziaływań intensywnym, krótkim programem reedukacyjnym opracowanym przez J. Grochulską. Celem opracowanych przez nią oddziaływań jest tworzenie dzie-

ciom okazji do zmiany pozycji w relacjach interpersonalnych dzięki zastosowaniu metody nazwanej „dramatyzacją improwizowaną” w specjalnie utworzonych małych grupach pracujących przez kilka tygodni pod kierunkiem pedagoga. Polecana metoda polega na inscenizowaniu przez dzieci, według własnych pomysłów, zarysowanych wstępnie konfliktowych sytuacji, udzielaniu informacji zwrotnych o swoich myślach i uczuciach przez uczestników inscenizacji i nauczyciela oraz zamianie ról, by umożliwić dzieciom spostrzeganie tej konfliktowej sytuacji z perspektywy różnych osób. (Grochulska 1992).

Wspomaganie rozwoju społecznego młodzieży

Korygowaniu zaburzeń rozwoju społecznego dzieci biernych społecznie (są to dzieci najczęściej izolowane przez rówieśników) w okresie wczesnej adolescencji służy Pensylwański Program Zapobiegania Depresji adresowany do uczniów 10-11-letnich. Jego celem jest udzielenie pomocy dzieciom zagrożonym depresją w zwalczaniu pesymistycznych myśli i poszukiwaniu bardziej wiarygodnych przyczyn ich niepowodzeń oraz rozwijanie wybranych umiejętności społecznych. Pod kierunkiem wychowawców lub rodziców dzieci mogą uczyć się rozwiązywania problemów pojawiających się w kontaktach z innymi ludźmi, zachowań asertywnych i negocjowania. Program, oparty na psychologii poznawczej, został opublikowany w języku polskim (Seligman 1997), możliwe jest więc jego poznanie i stosowanie przez wychowawców, pedagogów szkolnych i rodziców.

W odróżnieniu od Pensylwańskiego Programu Zapobiegania Depresji, który adresowany jest do specyficznej grupy dzieci i realizowany w formie specjalnie dla nich organizowanych zajęć propozycja A. Strzeleckiej i D. Ekiert-Grabowskiej obejmuje pracę zarówno z uczniami izolowanymi, jak i odrzucanymi przez rówieśników na terenie klasy szkolnej.

Propozycja A. Strzeleckiej dotyczy uczniów w średnim wieku szkolnym (11-15-letnich) i obejmuje tworzenie warunków rozwoju społecznego poprzez wykorzystanie wpływów wewnątrzgrupowych i elementów psychoterapii. Temu celowi służy stosowanie socjodramy, techniki sondażu opinii o uczniach opracowanej przez M. Łobockiego, trening reakcji na sytuacje trudne inspirowany pracami A. Guryckiej, modelowanie i wzmacnianie pozytywne. Jest to program wymagający zindywidualizowanego podejścia do problemów każdego ucznia, zakładający diagnozę przyczyn trudności i poszukiwanie adekwatnych do nich oddziaływań, konstruowanie indywidualnych projektów pomocy. (Strzelecka 1987).

Zasługą D. Ekiert-Grabowskiej jest, moim zdaniem, opracowanie skutecznego sposobu wspomaganie rozwoju społecznego uczniów izolowanych i udokumentowanie nieskuteczności tych samych oddziaływań wobec uczniów odrzucanych. Eksperyment prowadzony w klasach szkolnych i obejmujący uczniów 14 i 15-letnich opierał się na nagradzaniu pozytywnych zachowań przejawianych przez uczniów

izolowanych i odrzucanych, powierzaniu zadań wykonywanych wspólnie z uczniami akceptowanymi i nagradzanie ich wykonania celem uruchomienia mechanizmu modelowania – uczniowie izolowani i odrzucani mieli wzorować się na akceptowanych rówieśnikach. Jednocześnie akceptowani rówieśnicy włączani byli przez wychowawców do opracowywania sposobów włączania nieakceptowanych rówieśników w życie klasy. Oddziaływania trwały pół roku, a ich efektem była zmiana stosunku emocjonalnego uczniów izolowanych wobec swoich rówieśników z klasy szkolnej na bardziej pozytywny oraz poprawa ich pozycji na skali popularności (dotyczy 15 spośród 28 uczniów izolowanych poddanych oddziaływaniom, w 3 przypadkach odnotowano pogorszenie pozycji w grupie, a w 10 przypadkach utrzymanie pozycji dziecka izolowanego). Jednocześnie oddziaływania te okazały się nieskuteczne wobec uczniów odrzucanych. (Ekiert-Grabowska 1982). Fakt ten jest godny podkreślenia, bowiem z moich obserwacji wynika, że chociaż wyniki tych badań zostały opublikowane prawie 20 lat temu, ciągle jeszcze się zdarzają nauczyciele próbujący właśnie w ten sposób pomagać odrzucanym uczniom. Napotykając ich opór, doświadczając niepowodzeń, zniechęcają się i dochodzą do wniosku, że dla tych uczniów „nic już się nie da zrobić”.

Kolejna grupa propozycji wspomaganie rozwoju społecznego młodzieży odwołuje się do psychologii humanistycznej. Są to programy „Spójrz inaczej” część dla klas 4-6 szkoły podstawowej oraz 1-2 gimnazjum, program M. Król-Fijewskiej i P. Fijewskiego „Nasze spotkania” oraz program H. Hamer, które adresowane są do uczniów szkół średnich.

Głównym celem programu „Spójrz inaczej” jest rozwijanie zdolności do rozumienia siebie i innych ludzi, umiejętności współzycia z innymi, umiejętności rozwiązywania problemów oraz dbania o zdrowie. Treści zgrupowano w czterech blokach tematycznych, z których trzy wiążą się ze wspomaganie rozwoju społecznego uczniów. Są to: postrzeganie siebie i rozumienie swoich uczuć, uczestnictwo w grupie i rozwiązywanie problemów. W ramach zajęć dotyczących postrzeganie siebie i rozumienia swoich uczuć cele główne oddziaływań dotyczą rozpoznawania, wyrażania, rozumienia i akceptowania własnych i cudzych uczuć, rozpoznawania własnej niepowtarzalności, budowania własnej tożsamości i kształtowania pozytywnej samooceny. Celem zajęć dotyczących uczestnictwa w grupie jest kształtowanie umiejętności obcowania z innymi, ukierunkowywanie uwagi dzieci na to, co mogą dać i jak wiele otrzymać w kontaktach z innymi ludźmi (pomoc, życzliwość, zrozumienie, wzajemne wsparcie), zachęcanie do lepszego rozumienia innych ludzi i szanowania ich odmienności, zachęcanie do refleksji nad problemami związanymi z przynależnością do grupy (rodzina, koledzy, przyjaciele), regułami współzycia i budowania udanych relacji z innymi, dostrzeganie różnic związanych z płcią (różnice w indywidualnym rozwoju, przekonania na temat praw przypisywanych obu płciom) i uczenie się wzajemnego do siebie szacunku. W grupie zajęć dotyczących rozwiązywania problemów cele główne to: uczenie się rozstrzygnięcia problemów i podejmo-

wania samodzielnych decyzji, analizowanie przyczyn powstawania konfliktów i poszukiwanie sposobów konstruktywnego ich rozwiązywania, dochodzenia do porozumienia, uczenie się rozmawiania na temat różnicy zdań i związanych z tym własnych i cudzych uczuć, określania istoty konfliktu i wspólnego poszukiwania takich rozwiązań, żeby nikt nie poczuł się obrażony czy zlekceważony. Scenariusze zajęć obejmują 22-24 godziny zajęć w ciągu roku szkolnego, a podstawowe metody służące osiaganiu wymienionych celów to: rysunki, psychodramy, dyskusja, burza mózgów, uzupełnianie zdań i krąg uczuć. Do prowadzenia zajęć nauczyciele przygotowują się na warsztatach, które trwają 70 godzin i obejmują rozwijanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do stosowania wymienionych metod i tworzenia klimatu ułatwiającego uczenie się. (A. Kołodziejczyk, Czemerowska, T. Kołodziejczyk).

Głównym celem programu „Nasze spotkania” jest zdrowe życie młodych ludzi, ale cele szczegółowe dotyczą rozwijania umiejętności psychologicznych młodzieży, takich jak: rozumienie siebie, kierowanie sobą, porozumiewanie się z innymi, rozwiązywanie problemów powstających w relacjach z innymi ludźmi oraz niesienie pomocy innym przez aktywne słuchanie i udzielanie konstruktywnej porady. Stosowane metody to praca w małych grupach, parach, trójkach, burza mózgów, dyskusja i autotrening. Udział w zajęciach jest dobrowolny a uczestnicy zobowiązują się do przestrzegania zasady dyskrecji i tolerancji oraz określonych zasad porozumiewania się w grupie. Prowadzący zajęcia przyznaje im prawo do odmowy wykonania polecenia, decydowania o poziomie swojej aktywności i otwartości, bliskości i sympatii do innych oraz prawo do zachowania się, odczuwania w swój własny sposób, bez względu na to, jak bardzo jest to inne, niekonwencjonalne, jeżeli przestrzegają przyjętych zasad pracy grupowej i szanują prawa indywidualne innych osób. Program ten realizowany jest w ciągu 10 dwugodzinnych spotkań przez specjalnie przeszkolone osoby. (Król-Fijewska, Fijewski 1994).

Celem głównym programu opublikowanego przez H. Hamer jest rozwijanie umiejętności społecznych młodzieży potrzebnych do sprawnego funkcjonowania w samodzielnym życiu. Treści zajęć obejmują rozwijanie inteligencji emocjonalnej, doskonalenie umiejętności asertywnej komunikacji, współpracy i negocjacji integracyjnych (czyli cywilizowanego sposobu wypracowywania zgody w różnych sytuacjach problemowych, zarówno prywatnych, jak i zawodowych) oraz umiejętności kierowania sobą i ludźmi. Cele programu osiagane są dzięki metodom aktywizującym, rozwiązywaniu testów, wykonywaniu zadań, mini-wykładom, samodzielnej lekturze prac związanych z podejmowanymi zagadnieniami. (Hamer 1999).

* * *

Nie zamierzam wartościować metod i programów, ich dobór zależy m.in. od: – koncepcji swojej roli wychowawczej (odpowiedzi na pytanie – Kim jestem, jakie są moje obowiązki wobec dzieci i młodzieży, jakie są ich prawa?)

- celów, które sobie stawiają wychowawcy, rodzice i wychowankowie,
- posiadanych kompetencji.

Ważne jest, moim zdaniem to, że prezentowane metody i programy są ciągle jeszcze słabo znane wychowawcom. Nie znają też innych sposobów wspomaganie rozwoju społecznego wychowanków, a podejmowane przez nich działania korygujące zaburzenia zachowania dzieci izolowanych i odrzuconych często nie przynoszą oczekiwanych skutków.

Konieczna jest też świadomość, że wybór metody niesie określone skutki dla wychowanka i otoczenia społecznego, co przekonywająco przedstawił (w cytowanej tu już pracy) J. Reykowski ponad 20 lat temu wyróżniając trzy mechanizmy kształtowania się motywacji do działania na rzecz innych ludzi w zależności od wybranej metody oddziaływania.

Istotne jest również to, żeby wychowawcy nauczyli się rozpoznawać dzieci, których rozwój społeczny jest zagrożony i odpowiednio wcześniej udzielali im pomocy, a także by stymulowali rozwój kompetencji społecznej wszystkich powierzonych im dzieci, a nie tylko tych, które sprawiają trudności wychowawcze. Myślę, że niezbędna jest do tego refleksja nad własnymi kompetencjami społecznymi, w tym kompetencjami do bycia wychowawcą. Konieczne są też zmiany w programach kształcenia i doskonalenia nauczycieli zmierzające do kształtowania ich wychowawczych kompetencji. Jest to jedna z ciągle jeszcze nie wykorzystanych dróg zapobiegania niedostosowaniu społecznemu młodzieży.

Bibliografia

- Arendarska A., Wojcieszek K. (1996), *Przygotowanie do profilaktyki domowej*, Warszawa.
- Argyle M., (1994), *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] W. Domachowski i M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego. Oksfordzka Psychologia Społeczna*, Warszawa.
- Argyle M., (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa.
- Brzezińska A. (1993), *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1993, 5.
- Coie J. D., Watt N. F., West S. G., Hawkins J. D., Asamow J. R., Markman H. J., Ramey S. L., Shure M. B., Long B. (1996), *Profilaktyka: teoria i badania*, „Nowiny Psychologiczne”, 2.
- Deptuła M. (1997), *Ocena znaczenia programu wychowawczo-profilaktycznego A. Kołodziejczyka i E. Czemirowskiej „Spójrz inaczej” dla rozwoju społecznego dzieci w klasach I-III*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 1, Bydgoszcz.
- Deptuła M. (2001), *Propozycja ewaluacji wyników programu wychowawczo-profilaktycznego „Spójrz inaczej” realizowanego w klasach I-III szkoły podstawowej*, [w:] J. Grzelak i M. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Deptuła M. (1997), *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997.

- Durkin K. (1996), *Spoleczna natura rozwoju społecznego*, „Nowości psychologiczne” vol. 1, nr 1, Poznań.
- Ekiert-Grabowska D. (1982), *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa.
- Gagnon C. (1988), *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*, [w:] *Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives*, P. Durning i R. E. Tremblay (red.), Paris.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Grochulska J. (1992), *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Hamer H. (1999), *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, wyd. I, Warszawa.
- Kochańska G. (1982), *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas I-III szkół podstawowych*, Skarżysko-Kamienna.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T. (1998), *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas IV-IV szkół podstawowych*, Skarżysko-Kamienna.
- Kowalik S. (1996), *Zaburzenia procesu socjalizacji – krótka charakterystyka zjawiska*, [w:] S. Kowalik (red.), *Zaburzenia procesu socjalizacji dzieci i młodzieży województwa poznańskiego. Elementy diagnozy i terapii*, Poznań.
- Król-Fijewska M., Fijewski P. (1994), *Przewodnik do realizacji zajęć psychologicznych „Nasze spotkania”*, wyd. II, Warszawa.
- Muszyńska Ł. (1976), *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, Warszawa.
- Obuchowska I. (1997), *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje*, [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokrekcja*, t. 1, Bydgoszcz.
- Przedszkolaki Krok Drugi*, (1999), Warszawa.
- Reykowski J. (1979), *Motywacja postawy prospołecznej a osobowość*, Warszawa.
- Seligman M. E. P. (1997), *Optymistyczne dziecko*, Poznań.
- Sęk H. (1985), *Podstawy psychoprofilaktyki*, „Przegląd Psychologiczny”, 1.
- Smith P.K. (1997), *Rozwój społeczny*, [w:] P. E. Bryant, A. M. Colman, *Psychologia rozwoju*, Poznań.
- Strzelecka A. (1987), *Korygowanie zaburzeń rozwoju społecznego w klasie szkolnej*, Katowice.
- Sutton C. (1992), *Jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci*, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1985), *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań.
- Zucker R., Boyd G., Howard J. (1997), (red.), *Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospołeczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu*, Warszawa.