

**Uchwała Nr XLIII.241.2014  
Rady Powiatu w Lesku  
z dnia 6 maja 2014 r.**

***w sprawie powiatowego programu profilaktycznego dla uczniów szkół  
ponadgimnazjalnych na lata 2014 – 2019***

Na podstawie art. 12 pkt 11 ustawy z dnia 5 czerwca 1998 roku o samorządzie powiatowym (Dz.U. z 2001 r., Nr 142, poz. 1592 z późn. zm.), oraz art.6 ust 3 pkt 2 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. z 2005 r. Nr 180 poz. 1493 ze zm.)

**Rada Powiatu  
uchwała, co następuje:**

**§ 1**

Przyjmuje się do realizacji Powiatowy Program Profilaktyczny dla Uczniów Szkół Ponadgimnazjalnych na lata 2014 – 2019, stanowiący załącznik do niniejszej uchwały.

**§ 2**

Wykonanie uchwały powierza się Dyrektorowi Specjalistycznego Ośrodka Wsparcia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie w Lesku.

**§ 3**

Uchwała wchodzi w życie z dniem podjęcia.

**PRZEWODNICZĄCY RADY**

***Franciszek Krajewski***

# **Radzenie sobie ze stresem w sytuacjach trudnych**

## **Powiatowy Program Profilaktyczny na lata 2014 - 2019 dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych**

**Redakcja**

**Zespół Specjalistycznego Ośrodka Wsparcia Dla Ofiar Przemocy w Rodzinie SOS w Lesku pod przewodnictwem Ireneusza Marcińca - pedagoga, psychoterapeuty**

**Zespół Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie w Lesku**

## **FAZA I.**

### **FAZA WSTĘPNEJ IDENTYFIKACJI.**

#### **1. Identyfikacja objawu i werbalizacja problemu.**

Opracowanie poniższego programu zostało poprzedzone wstępną diagnozą sytuacji psychologiczno – pedagogicznej sprawdzającej kompetencje społeczne uczniów oraz sposób radzenia sobie ze stresem, którego doświadczają zarówno w życiu szkolnym jak i codziennym.

Przebadanych zostało 100 uczniów w dwóch szkołach należących do powiatu leskiego: Liceum Ogólnokształcącego im gen. Władysława Andresa w Lesku oraz Zespół Szkół Technicznych w Lesku.

Procedura badania polegała na przeprowadzeniu anonimowego testu, w którym badani zobowiązani zostali, do określenia dla każdej z listy sytuacji trudnych, jednej z czterech grup doświadczania tej sytuacji: aktywnego radzenia sobie z sytuacją, agresywnego radzenia sobie z sytuacją, przeżywania sytuacji i zaprzeczanie występowania sytuacji. Do zebrania niezbędnych danych posłużył także wywiad z nauczycielami. Zwerbalizowane problemy zogniskowane zostały wokół nieprawidłowych zachowań interpersonalnych wśród młodzieży, które w ostatnich latach zostały zintensyfikowane. Szczególną uwagę nauczyciele zwracali na brak szacunku dla osób starszych, w tym pracowników oświaty i coraz częściej dającą się zauważyć wulgaryzację słownictwa, nie tylko w stosunku do innych uczniów, ale również do nauczycieli. Istotne dla opracowania niniejszego programu jest także znaczące zwiększenie liczby osób przyjmujących środki psychoaktywne (własne doświadczenia kliniczne), nisko i wysokoprocentowe alkohole i coraz częściej marihuanę lub „dopalacze”.

Problemy dotyczące zachowania uczniów opisywanych szkół związane są z wulgaryzacją słownictwa, agresją werbalną skierowaną do rówieśników i nauczycieli, zwiększoną intoksykacją środkami psychoaktywnymi. Z perspektywy współżycia społecznego, szkodliwości i generowania konsekwencji prawnych, społecznych i etyczno-moralnych najważniejsze wydają się być: nadmierna agresja wśród uczniów oraz zwiększenie przyjmowania substancji psychostymulujących. Można przypuszczać, że wynika to przede wszystkim z:

- niskich kompetencji społecznych uczniów,
- braku umiejętności wyrażania złości w sposób konstruktywny,

- powielania postaw rodzicielskich
- braku sytuacji korektywnych dla zinternalizowanych błędnych schematów poznawczych,
- wpływu rówieśników,
- uboższego życia emocjonalnego adolescentów,
- niewłaściwego sposobu radzenia sobie ze stresem,
- zachowań nonkonformistycznymi,
- niezrozumienia znaczenia współczesnych wartości przekazywanych w mediach,
- braku rozumienia dynamiki emocji,
- próby szybkiego złagodzenia doświadczanego napięcia emocjonalnego,
- nieznamości alternatywnych (niż szkodliwe) sposobów radzenia sobie ze stresem.

## **2. Teoretyczna podstawa rozumienia problemu.**

Proces socjalizacji rozpoczyna się już w okresie niemowlęctwa i trwa do końca życia każdego człowieka. Najwcześniejsza faza socjalizacji przypada na okres od urodzenia do około 2.–3. roku życia. Faza ta nazywana jest przygotowawczą lub presocjalizacją. Podstawowym środowiskiem, w którego wpływach znajduje się dziecko jest rodzina, naturalna lub zastępcza. Dziecko stopniowo przekształca się w aktywnego inicjatora kontaktów społecznych, co bezpośrednio wiąże się z rozwojem lokomocji dziecka, zaś rozwój mowy pogłębia i wzbogaca kontakty społeczne. W zakresie socjalizacji rozwijają się również kontakty z rówieśnikami, dzieci początkowo traktują ich przedmiotowo, stopniowo odkrywając, że inne dzieci reagują na określone bodźce podobnie jak one same.

Druga faza socjalizacji związana jest z wiekiem przedszkolnym dziecka. Tę fazę traktować należy, jako pierwszą fazę socjalizacji właściwej. Po raz pierwszy wpływy socjalizujące obejmują grupę rówieśniczą. Obserwuje się próby dostosowania zachowania dzieci do wymagań społecznych. Dzieci stają przed koniecznością przystosowania się do obowiązujących norm społecznych. Przechwalają się, aby zyskać uznanie dorosłych lub rówieśników, modyfikują swoje zachowanie dla zaspokojenia oczekiwań dorosłych.

Adolescencja w ujęciu psychologicznym oznacza okres w życiu człowieka od 10. – 11. do 20. roku życia. Jest to czas przemian, które dokonują się pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. „Tradycyjnie uważa się adolescencję za okres konfliktów i zaburzeń. G. Stanley Hall, który był pionierem naukowego badania adolescencji, określił ten okres jako czas „burzy i naporu”, jak również istotnych zmian fizycznych, psychicznych oraz emocjonalnych” (Brich, Malim, 1997, s. 121).

Dla okresu dorastania charakterystyczny staje się gwałtowny wzrost dynamiki życia społecznego. Nadal najważniejszą grupą socjalizacyjną dla adolescenta jest jego rodzina. Znaczej modyfikacji ulegają treść i forma związków młodzieży z rodzicami. Typowe staje się obniżenie autorytetu rodziców, czego konsekwencją są częste konflikty. Ich intensyfikacja wzrasta wprost proporcjonalnie do próby autokratycznego traktowania dzieci. Młodzież najczęściej nie chce przestać pełnić roli dziecka. Dąży jedynie to tego, aby była ona realizowana przez ich własny pryzmat. Powstające na tym tle spory są jedną z przyczyn większego zaangażowania się w życie pozarodzinne. Grupy rówieśnicze zaspokajają te potrzeby, których rodzina nie była w stanie lub zaspokoić nie mogła. Mają one najczęściej nieformalny charakter. W początkowych etapach dorastania następuje zmiana postaw społecznych, które cechują się spadkiem zainteresowań aktywnością grupy, do jakiej jednostka przynależy oraz zwiększonymi preferencjami samotniczymi. „W tym okresie rozwój społeczny dzieci zostaje przerwany, nie zatrzymuje się on jednak na plateau swego kontinuum; przeciwnie, obniża się, często nagle, w stosunku do punktu, w którym dzieci zdawały się być blisko poziomu właściwego dorosłości. Dla większości dzieci przerwa w procesie socjalizacji jest tylko pewnym okresem przejściowym, nieprzyjemnym, gdy się przedłuża, lecz niepozostawiającym żadnych trwałych śladów lub pozostawiającym ich niewiele” (Hurlock, 1985, s. 475).

Na rozwój społeczny znaczący wpływ ma nie tylko brak okazji do kontaktów społecznych, ale również zbyt duża częstotliwość ich występowania. Nadmierna aktywność towarzyska może doprowadzić do zahamowania rozwoju pomysłowości, co byłoby szczególnie dotkliwe w przypadku przebywania w samotności. Ponadto konsekwencjami takiego zachowania może być również brak selekcji towarzystwa, w którym przebywa dorastający. Istnieje możliwość, że wybierałby on grupy rówieśnicze bez względu na swoje zainteresowania, a jedynie dla potrzeby przebywania w towarzystwie. Taka tendencja nie wpływa pozytywnie na rozwój prawidłowych relacji społecznych. Adolescenci wykazujący takie zachowanie zazwyczaj nie są stali w swoich zainteresowaniach i wyznawanych wartościach. Modyfikują swoje

zamiłowania, cechy osobowości oraz zachowania po to tylko, aby być akceptowanym w przebywającej aktualnie grupie rówieśniczej. Bardzo łatwo ulegają sugestiom i poddają się wpływom każdej osoby z ich otoczenia.

Zmiany w pojęciu własnego Ja są bezpośrednio związane z okresem rozwojowym, w którym aktualnie znajduje się dziecko. Adolescenci „zmieniają nastawienie wobec siebie wraz z następującymi w nich zmianami somatycznymi oraz ze zmianą postaw osób znaczących” (Hurlock, 1985, s. 477).

W tej fazie rozwojowej ujawnia się tendencja do zaniżania oceny swojej inteligencji, umiejętności, towarzyskości oraz kompetencji społecznych. Kuhn (1968, s. 98) wykazał, „że w miarę rozwoju fizycznego poczucie Ja w mniejszym stopniu staje się zależne od fizyczności jednostki, a w coraz większym od czynników społecznych”.

Ja traktować należy, jako twór jednolity, jednak warto wyodrębnić najważniejsze jego części składowe takie jak:

Samoświadomość, czyli zdolność do uświadomienia sobie odrębności i indywidualności każdego człowieka, zarówno dziecka jak i dorosłego;

Pojęcie Ja rozumiane jako rodzaj obrazu, który tworzy każde dziecka na własny temat;

Samooceń ewaluacyjny aspekt Ja, który odnosi się do poczucia kompetencji i wartości jakich jednostka doświadcza w stosunku do samej siebie.

Typowym dla okresu dorastania jest tworzenie Ja idealnego, powstającego na podstawie obrazu wyznaczonego przez grupę rówieśniczą lub wielu idoli pochodzących ze środowiska artystyczno-sportowego. Ja idealne jest różne od Ja rzeczywistego, czego nastolatkom doskonale są świadomi. Niezadowolenie wynikające z różnic pomiędzy dwoma stanami Ja (idealnym i rzeczywistym) staje się powodem znacznego spadku samooceny. Spadek ten zdecydowanie wyraźniej widoczny jest u dziewczynek, dla których poczucie atrakcyjności staje się najważniejszym elementem ich Ja. Wyraźny wzrost tkanki tłuszczowej, charakterystyczny dla okresu dojrzewania staje się powodem wielu kompleksów wieku adolescencji. Przy niewielkiej rozbieżności pomiędzy stanami Ja jednostka odczuwa poczucie własnej wartości i satysfakcji, natomiast, kiedy rozdźwięk jest duży jednostka doświadcza poczucia porażki, braku własnej wartości, atrakcyjności a nawet umiejętności intelektualnych. Spadek samooceny jest okresem przejściowym typowym dla wczesnego okresu dorastania.

W późniejszej fazie większość nastolatków jest w stanie dostosować się do zmian, jakie w nich zachodzą. Poziom samooceny wówczas wyrównuje się i przyjmuje podobną wartość do poprzedniego.

W aspekcie koncepcji Ericka Eriksona adolescencja to okres rozwoju, w którym jednostka poszukuje swej tożsamości. „Kryzys poczucie tożsamości kontra rozproszenie ról (identity versus role confusion), właściwy adolescencji, traktowany jest przez wielu psychologów i pedagogów, jako kluczowy dla całego rozwoju. Podstawowym celem dorastającej jednostki jest osiągnięcie dającej poczucie bezpieczeństwa oraz stabilnej tożsamości Ja (ego-identity) oraz świadomości siebie” (Birch, Malim, 1997, s. 122).

Erikson w swojej teorii opisał osiem podstawowych kryzysów psychospołecznych, podstawy, których silnie związane są z oczekiwaniami zarówno społecznymi, jak i indywidualnymi doświadczeniami jednostki w ciągu życia. Każdy kryzys traktować należy, jako zjawisko normatywne, bezwzględnie występujące w biegu życia. Kryzys w teorii rozwoju psychospołecznego Eriksona rozumiany jest, jako źródło wewnętrznych konfliktów.

Każdy z kryzysów jest istotnym punktem rozwojowym w życiu jednostki, z którym jednostka może sobie poradzić na dwa sposoby: pozytywny ten, który jest pożądany dla prawidłowego rozwoju i negatywny niewłaściwy dla rozwoju człowieka. Rozwiązanie każdego zadania rozwojowego na określonym poziomie w sposób znaczący wpływa na dylematy rozwojowe w kolejnych poziomach. W związku z faktem, iż dylematy rozwiązywane są w pewnym kontinuum jednostka nie musi dokonywać wyborów tylko pozytywnych lub negatywnych.

Według Eriksona poszukiwanie tożsamości staje się najważniejszym zadaniem w ciągu życia, która w różnych etapach rozwojowych może przybierać różne formy. Jednak w okresie dorastania głównym celem staje się ustanowienie spójnej tożsamości. Adolescent uświadamia sobie, że jest istotą rozwijającą się i potrafi objąć kontrolę nad własnym życiem. Każdy z nastolatków musi przejść przez kryzys tożsamości. W przypadku negatywnego rozwiązania tego konfliktu dochodzi do pomieszania tożsamości, co charakteryzuje się względnie trwałym zagubieniem, co do własnej roli w życiu. Porażka może być wynikiem negatywnego rozwiązania wcześniejszych zadań rozwojowych lub nadmiernych oczekiwań szkolnych. Również brak wsparcia, opieki czy zrozumienia ze strony rodziców może zakończyć się właśnie takimi konsekwencjami. Poważną trudnością w osiągnięciu poczucia mocnej tożsamości jest rozproszenie ról, lub poczucie dezorientacji co do tego, kim lub czym

się jest. Nadmierna presja ze strony rodziców lub innych osób znaczących prowadzić może do fizycznego lub psychicznego wycofania się z otoczenia. W najpoważniejszych przypadkach rozproszenia ról, adolescenty mogą przyjmować tożsamość negatywną. Będą wówczas przekonani co do faktu, że nie są w stanie sprostać oczekiwaniom rodziców, co wyrażać mogą zachowaniami uznawanymi za buntownicze lub niezgodne ze światopoglądem rodziców.

Rozwiązanie zadania umożliwi wkroczenie adolescentowi do kolejnego okresu rozwojowego i zmierzenia się z kolejnymi zadaniami rozwojowymi.

Istotnym aspektem rozwoju społecznego jest rozwój moralny to dzięki niemu jednostka jest w stanie dostosować się do obowiązujących w społeczeństwie norm i sumiennie ich przestrzegać. Internalizację, czyli uwewnętrznianie opisać można jako proces w konsekwencji, którego standardy wyznaczone przez społeczeństwo, stają się częścią systemu motywacyjnego. Kieruje on działaniem jednostki wtedy, gdy nie jest ona poddawana obserwacji ze strony społeczeństwa.

Rozwój moralny rozpatrywać można w podejściu psychodynamicznym, związanym z teorią społecznego uczenia się oraz w ujęciu koncepcji poznawczej. W świetle mojej pracy najbardziej interesującą wydaje się być koncepcja poznawcza. Za ojców rozwoju moralnego należy przyjąć, twórcę metody klinicznej J. Piageta oraz L. Kohlberga, który rozwinął piagetowski model rozwoju moralnego.

Istotnym elementem wpływającym na zachowanie każdej grupy społecznej jest jej struktura, czyli układ stosunków pomiędzy członkami danej społeczności. Należy przyjąć za główne założenie, iż struktura grupy w znacznym stopniu jest związana z faktem „iż różne osoby zajmują w zespole niejednakowe miejsce. (...) część członków klasy ulega wpływom, których źródło jest nieznanne, że istnieją różnice we wzajemnym odnoszeniu się do siebie poszczególnych członków zespołu. Popularnym odbiciem tego faktu jest świadomość, że istnieje zwykle gradacja „ważności” poszczególnych członków w zespole” (Janowski, Stachyra, 1985, s. 25). Każda struktura grupowa będąca układem określonych obszarów jakie zajmują jej poszczególni członkowie, automatycznie staje się zwiastunem panujących

w jej wnętrzu kontaktów interpersonalnych. Każdy z członków danej zbiorowości „znajduje się w stanie ciągłego wywierania wpływu na innych i podlegają takim wpływom ze strony grupy. Oddziałują na siebie przez nawiązywanie bezpośrednich kontaktów, wzajemne

współdziałanie i współpracę, a także przez prowadzenie wspólnych sporów i pozostawanie w stosunkach wzajemnej rywalizacji” (Łobocki, 1985, s.71).

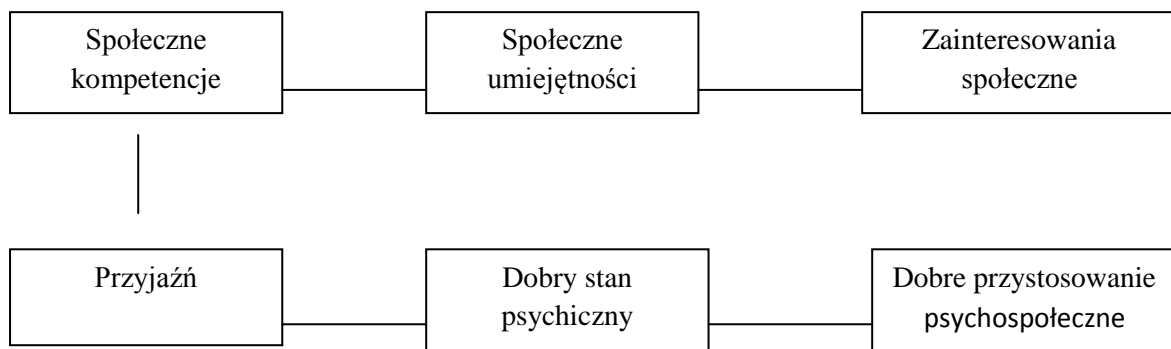
Role społeczne przybierane w szkole znacznie różnią się od tych, które rozumie się w klasycznej teorii ról. Główna różnica polega na tym, iż nie ma żadnego zewnętrznego przymusu, zdefiniowanego znaczenia danej roli. W obszarze klasy szkolnej role przypisywane są poszczególnym członkom na podstawie zupełnej dowolności. Przy wyznaczaniu ról zaspokojone musi zostać zapotrzebowanie na daną rolę w klasie. Każda grupa społeczna, a zwłaszcza grupa rówieśnicza w postaci klasy szkolnej posiada pewne niezmiennie zapotrzebowania dotyczące pełnienia ról.

Pozycja społeczna związana z prestiżem osoby w każdej społeczności to niewątpliwie pozycja przywódcy. Determinowana jest ona cechami osobowościowymi jednostki oraz jej przeżyciami i doświadczeniami jakie zdobyła. Istotny wpływ na pozycję społeczną mają również czynniki psychofizyczne, obejmujące zdolności, umiejętności oraz ogólny rozwój fizyczny. Znaczenie czynników psychofizycznych w kształtowaniu się cech przywódczych zauważalne wydaje się być już w we wczesnym dzieciństwie, poniżej 10. roku życia. „W tym czasie zaobserwować można nierzadko stałe gromadzenie się dzieci wokół jednego z rówieśników, który wykazuje cechy przywództwa. Do tych cech należą przewaga fizyczna nad innymi dziećmi, reprezentowanie i uznawane przez dzieci zalety umysłu (...)” (Łobocki, 1985, s. 86). Kształtowanie się przywództwa w wieku powyżej 10. roku życia związane jest z wyborem wśród tych dzieci, które przyjmują za zgodne ze swoimi, cele i normy grupowe rówieśników. Zazwyczaj są silni fizycznie i wysportowani, co wydaje się być jedną z najistotniejszych cech wpływających zwłaszcza na chłopców., prezentują nieco wyższy poziom intelektualny niż wynikałoby to z wieku chronologicznego, posiadają dużą wiedzę szkolną. Wyróżniają się w sferze wyglądu zewnętrznego, uwagę rówieśników przykuwa głównie fizjonomia, będącą przedmiotem podziwu. „Ponadto wykazują zdolność wpływania na drugich, są uspołecznieni, mają poczucie odpowiedzialności, pogodne usposobienie, odznaczają się odwagą, uczciwością, rzetelnością i wydajną pracą, łatwo się przywiązują do nowych warunków, są opanowani, wrażliwi i czujni na zmieniające się warunki w klasie.” (Hurlock, 1985, s. 406).

W okresie adolescencji przywódcami grup rówieśniczych zostają ci uczniowie, którzy obok wysokiego poziomu uspołecznienia, odpowiedzialności i uczciwości prezentują wysoką wiedzę przedmiotową. Grupowi przywódcy są odzwierciedleniem postaw i przekonań

społeczno – moralnych, polityczno – filozoficznych czy światopoglądowych prezentowanych przez grupę. Stają się pewnego rodzaju rzeźnikami grupy, reprezentują ją przed nadrzędnymi jednostkami. Bardzo pożądaną cechą u potencjalnego przywódcy jest nieco wyższy poziom intelektualny, bez wyraźnych odchyłań od normy, różniący się jedynie niewielką przewagą nad rówieśnikami. Wszystkie wymienione cechy nie gwarantują osiągnięcia pozycji przywódczej przez jednostkę, mogą one zwiększyć jedynie prawdopodobieństwo objęcia takiego stanowiska. Za najważniejszy czynnik determinujący osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej przyjąć należy uczestnictwo danej jednostki w sytuacji, która uczyniła z niej przywódcę. „Dzieci popularne wiedzą lepiej, jak zdobywać przyjaciół (...). Wzmacnia to ich społeczną akceptację i z kolei ma korzystny wpływ na pojęcie własnego Ja” (Hurlock, 1985, s. 519).

Poniższy rysunek przedstawia etapy, prowadzące do właściwego przystosowania psychospołecznego.



Rys. 1. Etapy prawidłowego przystosowania społecznego

Za: Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa, 1985, s. 519

Richard Lazarus jeden z najwybitniejszych psychologów zajmujących się znaczeniem stresu psychologicznego wspólnie z Suzan Folkman jest autorem poznawczo – transakcyjnego paradygmatu stresu. W ujęciu tego badacza transakcja rozumiana jest jako „(...) kontekst sytuacyjny relacji jednostki z otoczeniem dla przebiegu aktywności człowieka. Termin transakcja umożliwia zrozumienie kontekstu sytuacyjnego nie tylko wzajemnie

na siebie oddziaływującego, ale łączącego się w całość o właściwościach niesprowadzalnych do sumy elementów składowych” (Heszen, Sęk, 2007, s. 145).

W świetle tej koncepcji transakcja z rzeczywistością podlegającą ocenie poznawczej, która jest procesem ciągłym (jest to ocena pierwotna). Ocenianie obejmuje tylko te fragmenty rzeczywistości, które są istotne dla prawidłowego funkcjonowania (well-being) jednostki w społeczeństwie. Na tej podstawie „relacja może być oceniana jako: nie mająca znaczenia, sprzyjająco-pozytywna, albo stresująca. Wedle definicji stresu Lazarusa i Folkman (...) stresem jest określona relacja (relationship) osoby z otoczeniem, oceniana przez osobę, jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (cyt. za Heszen, Sęk, 2007 s. 145).

„Transakcja stresowa może być ujmowana w ocenie pierwotnej jako: krzywda/stara (Harm/loss), zagrożenie (threat), lub wyzwanie (challenge)” (Heszen, Sęk, 2007 s. 145). Krzywda lub strata związana w ocenie pierwotnej dotyczy powstałej już szkody w formie utraconych istotnych dla jednostki obiektów takich jak społeczne postrzeganie osoby, jej własna samoocena czy strata bliskiej osoby. Towarzyszą jej emocje trudne żal, smutek, złość.

Według Ireny Heszen-Niejodek oraz Heleny Sęk zagrożenie nie odnosi się do faktycznej zaistniałej sytuacji, ale do zachowania mogącego się w przyszłości pojawić. Tak więc zagrożenie ma charakter wyłącznie antycypowany przez jednostkę. Zagrożenie również wiąże się z odczuwaniem emocji w tej sytuacji pojawia się strach, lęk i zamartwianie się o przyszłość.

Wyzwanie również ma charakter proleptyczny, jednak odnosi się do sytuacji, umożliwiającej pojawienie się strat jak i zysków, szkód i korzyści. „Obraz emocjonalny wyzwania jest najbardziej złożony i obejmuje zarówno emocje negatywne, podobne do towarzyszących zagrożeniu, jak i pozytywne – nadzieja, zapał, podniecenie, rozweselenie” (Heszen, Sęk, 2007, s. 145).

W przypadku dokonania przez ocenę pierwotną sytuacji, jako stresującej pojawia się kolejny proces poznawczy, czyli ocena wtórna. Jej zadaniem jest podjęcie takiego działania, które umożliwi zmniejszenie lub całkowite zniwelowanie aktywności bodźca zagrażającego. Ocena pierwotna wiąże się zarówno z zasobami jak i źródłem sytuacji stresowej. Oceny pierwotna i wtórna są ze sobą sprzężone, występują dokładnie w tym samym czasie.

Według poznawczo–transakcyjnej teorii stresu kluczowa dla dokonania zmiany w obszarze transakcji stresowej jest ocena wtórna, która umożliwia radzenie sobie ze stresem. W ujęciu Lazarusa należy wyróżnić trzy rodzaje stresu: społeczny, czyli związany z relacjami jednostki pomiędzy nią a otoczeniem, psychologiczny dotyczący subiektywnej oceny relacji i wydzźwięk emocjonalny do danej sytuacji oraz fizjologiczny.

Odmienne zdanie prezentuje Stevan E. Hobfoll w teorii zachowania zasobów opisuje, iż przyczyny stresu zakorzenione są w rodzinie i grupie społecznej. Hobfoll w swojej teorii nawiązuje do interdyscyplinarnego znaczenia stresu zaczerpniętego antropologii kulturowej, filozofii, historii czy socjologii. „Zasoby definiowane są, jako przedmioty, warunki, własności osobistej i formy energii, które albo same są wartościowe dla przeżycia albo służą, jako środek do osiągnięcia obiektów mających te właściwości. (Heszen, Sęk, 2007, s. 146). Zasoby stają się najważniejszym ogólnym celem aktywności jednostek. Znaczenie to odnosi się nie tylko w przypadku stresu, ale całej celowej aktywności życiowej człowieka. Stres może zostać rozpoznany jedynie wówczas, kiedy pojawiają się obiektywne a nie subiektywne przesłanki ku temu. Te sytuacje mają bezpośredni związek z zasobami i są to: „zagrożenie utratą zasobów, faktyczna utrata zasobów, brak zysków w następstwie zainwestowania zasobów” (Heszen, Sęk, 2007, s. 147). Stres rozpatrywany jest, jako subiektywny stan wyznaczony przez percepcję okoliczności.

Zarządzanie zasobami związane jest z dwoma rodzajami zasobów, mianowicie ze stratami oraz z zyskami. Działanie tych cykli nazwane przez Hobfolla jest spiralą. Oznacza to że w każdym kolejnym cyklu zasoby w postaci straty i zysku powiększają się. Spirala strat ma dynamiczniejszy przebieg niż spirala zysków, ponadto strata jest nieproporcjonalnie większa i bardziej dotkliwa niż jakikolwiek zysk.

Według głównych założeń tej koncepcji posiadacze większych zasobów są mniej narażeni na ich stratę, mają również większą zdolności do korzystania z posiadanych już zasobów, nawet w przypadku silnego stresu sytuacyjnego, rozwojowego bądź to ekstremalnego. U osób nieposiadających wysokiego poziomu zasobów oprócz niskiej odporności na ich utratę włącza się również spirala strat. Ta część społeczeństwa nie posiada zysków na początku odczuwania stresu, co uniemożliwia im późniejsze wykorzystanie dla odrobienia strat i uruchomienia spirali zysków.

„Warto dodać, że Hobfoll ze swoimi współpracownikami opracowali narzędzie do pomiaru gospodarowania zasobami The Conservation of Resources Evaluation (...). Narzędzie jest

obecnie adaptowane dla warunków polskich. W wersji polskiej składa się z listy 95 zasobów, uzyskanej od ponad stuosobowej grupy osób” (Heszen, Sęk, 2007, s. 147).

Sytuacja stresowa może wpływać na funkcjonowanie człowieka na dwóch poziomach. Pierwszy związany jest ze zwiększoną mobilizacją do działania „w złości do rąk napływa krew, dzięki czemu łatwiej jest chwycić za broń lub wymierzyć cios wrogowi. Wzmaga się rytm uderzeń serca, a zwiększone wydzielanie takich hormonów jak adrenalina powoduje przepływ energii wystarczającej do podjęcia dynamicznego działania. W strachu krew napływa do dużych mięśni szkieletowych, takich jak mięśnie nóg, dzięki czemu łatwiej jest rzucić się do ucieczki. Powoduje to odpływ krwi z twarzy, przez co staje się ona blada. (...) Połączenia w sterujących emocjami ośrodkach mózgowych uruchamiają napływ fali hormonów, które zmuszają całe ciało do czujności (...). (Goleman, 1997, s. 28).

„Z drugiej strony, ten wzmożony wysiłek może prowadzić do chorób z przystosowania. Nawiązując do koncepcji Hobfolla, załamanie zdrowia można w tym wypadku potraktować, jako rezultat wyczerpania się zasobów odpornościowych, wydatkowanych w procesie długotrwałego radzenia sobie ze stresem psychologicznym” (Heszen, Sęk, 2007, s. 149).

Zgodnie z poglądami Lazarusa wymienione rodzaje stresu są od siebie niezależne. Sytuacja będąca stresującą na jednym poziomie stresu wcale nie musi być stresująca na pozostałych poziomach, może się jednak okazać, że stres na jednym poziomie powoduje taki sam dyskomfort psychiczny na pozostałych poziomach.

Stresorami nazwać należy wymogi przystosowania się do określonej sytuacji. Wyróżnić można trzy rodzaje stresorów wpływających na funkcjonowanie człowieka są to konflikty, przymus i frustracje.

## **FAZA II .**

### **FAZA DIAGNOZY.**

#### **Krok 3. Identyfikacja populacji badawczej.**

Perspektywa teoretyczna i kliniczne rozumienie problemu wskazują, że odbiorcami niniejszego programu profilaktycznego zorientowanego głównie – idąc za R. Lazarusem – wzmocnieniu zasobów, są uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Program kierowany jest

zarówno do chłopców jak i dziewcząt w wieku 15-19 lat, pochodzących ze środowisko miejsko-wiejskiego. W programie uwzględnione zostały cechy płciowe uczniów, wyniki szkolne oraz styl wychowania panujący w domu rodzinnym.

#### **Krok 4. Analiza wyników badań.**

Poniższe tabela prezentują wyniki badań empirycznych. Uwzględniając podział na grupę zasadniczą oraz porównawczą. Zaprezentowano stosunek zmiennych do sposobów radzenia sobie ze stresem.

Styl wychowania a sposoby radzenia sobie w grupie zasadniczej (N = 50)

STYL WYCHOWANIA						Sposoby radzenia sobie
Demokratyczny		Liberalny		Autokratyczny		
N	%	N	%	N	%	
6	12,0	4	8,0	6	12,0	Aktywne
<b>9</b>	<b>18,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>9</b>	<b>18,0</b>	<b>Agresywne</b>
<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>Przeżywanie</b>
<b>6</b>	<b>12,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>Zaprzeczanie</b>
22	44,0	10	20,0	18	36,0	RAZEM

Dane zawarte w tabeli 14 wskazują, iż dominującym stylem wychowania w grupie zasadniczej jest styl demokratyczny wynosi on 44,0%, styl autokratyczny równy jest 36,0% natomiast styl liberalny osiągnął pułap 20,0% ogółu badanych. Głównym sposobem radzenia sobie w dominującym stylu wychowania jest agresywne radzenie sobie i wynosi ono

18,0%, sposoby aktywny i zaprzeczanie wynoszą po 12,0%, a przeżywanie sytuacji stresowej równe jest 2,0% ogółu badanych. Podobne tendencje ujawniają się w stylu autokratycznym, w którym również dominuje sposób agresywny i wynosi 18%. Natomiast w stylu liberalnym głównym sposobem radzenia sobie jest styl aktywny wynoszący 8,0%. Za przyczynę dominującego agresywnego sposobu radzenia sobie należy przyjąć kształtującą się osobność oraz wypracowywanie własnych sposobów radzenia sobie ze stresem.

Styl wychowania a sposoby radzenia sobie w grupie porównawczej (N = 50)

STYL WYCHOWANIA						Sposoby radzenia sobie
Demokratyczny		Liberalny		Autokratyczny		
N	%	N	%	N	%	
13	26,0	1	2,0	3	6,0	Aktywne
<b>12</b>	<b>24,0</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>Agresywne</b>
<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>3</b>	<b>6,0</b>	<b>Przeżywanie</b>
<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>Zaprzeczanie</b>
31	62,0	7	14,0	12	24,0	RAZEM

Powyższa tabela prezentuje dane dla grupy porównawczej, w której dominuje styl demokratyczny i wynosi 62,0%, styl autokratyczny równy jest 24,0% natomiast styl liberalny osiąga wynik 14,0%. W demokratycznym stylu wychowania aktywny sposób radzenia sobie wynosi 26,0%, agresywny 24,0% przeżywanie sytuacji występuje w 8,0% przypadków a zaprzeczanie tylko w 4,0%.

Osiągnięcia szkolne badanych a sposoby radzenia sobie w grupie zasadniczej (N = 50)

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE						Sposoby radzenia sobie
≥3,0		3,1 – 4,74		≤4,75		
N	%	N	%	N	%	
7	14,0	7	14,0	2	4,0	Aktywne
<b>6</b>	<b>12,0</b>	<b>13</b>	<b>36,0</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>Agresywne</b>
<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>3</b>	<b>6,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>Przeżywanie</b>
<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>7</b>	<b>14,0</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>Zaprzeczanie</b>
14	28,0	30	60,0	6	12,0	RAZEM

Powyższa tabela przedstawia sposób radzenia sobie z sytuacjami stresującymi uwzględniając zmienną niezależną, jaką są osiągnięcia szkolne badanych uczniów. 60,0% uczniów z grupy zasadniczej osiągnęło średnie wyniki w nauce wynoszące między 3,1 a 4,74. Największą bo 26,0% grupę stanowią osoby agresywnie radzące sobie z problemem, kolejną 14,0% grupę stanowią osoby aktywnie radzące sobie, taki sam wynik osiągnęły osoby zaprzeczające, 6,0% badanych przeżywa sytuację trudną. U badanych, którzy osiągnęli niskie wyniki – których średnia wyniosła 3,0 lub mniej dominującym sposobem radzenia sobie jest sposób aktywny wynoszący 14,0%, 12,0% agresywnie radzi sobie z sytuacją trudną, 2,0% badanych zaprzecza pojawianiu się problemu. Nikt z badanych natomiast nie przeżywa sytuacji. Uczniowie uczący się najlepiej osiągnęli wynoszące po 4,0% wyniki dla sposobów aktywnego i przeżywania dla zaprzeczania występowaniu sytuacji trudnej oraz agresywnego radzenia sobie osiągnęli po 2,0%.

Badania wykazują, iż uczniowie nieradzący sobie z nauką szkolną cechują się większą tendencją do agresywnego zachowania w sytuacji stresowej, wskazywać to może na duże natężenie lęku związanego często z niską pozycją w klasie szkolnej oraz z brakiem

umiejętności radzenia sobie w sytuacji stresowej, czy niskim zainteresowaniem umiejętnościami edukacyjnymi ze strony rodziców.

Osiągnięcia szkolne badanych a sposoby radzenia sobie w grupie porównawczej (N = 50)

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE						Sposoby radzenia sobie
≥3,0		3,1 - 4,74		≤4,75		
N	%	N	%	N	%	
3	6,0	11	22,0	3	6,0	Aktywne
<b>5</b>	<b>10,0</b>	<b>10</b>	<b>20,0</b>	<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>Agresywne</b>
<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>7</b>	<b>14,0</b>	<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>Przeżywanie</b>
<b>1</b>	<b>2,0</b>	<b>7</b>	<b>14,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>Zaprzeczanie</b>
9	18,0	35	70,0	6	12,0	RAZEM

Powyższa tabela przedstawia osiągnięcia szkolne a sposoby radzenia sobie występujące w grupie porównawczej. Aż 70,0% stanowi grupa uczniów o średniej ocen wahającej się między 3,1 a 4,74 w tym 22,0% badanych aktywnie radzi sobie z sytuacją trudną, 20,0% deklaruje agresywne radzenie sobie, po 14,0% badanych zaprzecza i przeżywa sytuację. Uczniowie uczący się najgorzej stanowią 18,0% badanych, wśród których 10,0% to uczniowie agresywnie radzący sobie, 6,0% aktywnie radzących sobie a 2,0% stanowią uczniowie zaprzeczający. 12% badanych stanowią uczniowie najlepsi żaden z nich nie zaprzecza występowaniu sytuacji trudnej natomiast aktywnie ze stresem radzi sobie 6,0% badanych, agresywnie 4,0% a tylko 2,0% badanych przeżywa.

Płeć badanych a sposoby radzenia sobie w grupie zasadniczej (N = 50)

PŁEĆ				Sposoby radzenia sobie
Chłopcy		Dziewczynki		
N	%	N	%	
12	24,0	4	8,0	Aktywne
<b>15</b>	<b>30,0</b>	<b>5</b>	<b>10,0</b>	<b>Agresywne</b>
<b>2</b>	<b>4,0</b>	<b>3</b>	<b>6,0</b>	<b>Przeżywanie</b>
<b>3</b>	<b>6,0</b>	<b>6</b>	<b>12,0</b>	<b>Zaprzeczanie</b>
32	64,0	18	36,0	RAZEM

W tabeli zaprezentowano sposoby radzenia sobie w odniesieniu do płci. W grupie zasadniczej 64,0% badanych stanowią chłopcy 30,0% z nich agresywnie radzi sobie ze stresem 24,0% aktywnie 6,0% badanych chłopców zaprzecza sytuacji stresowej a 4,0% przeżywa sytuację trudną. Tylko 36,0% grupy zasadniczej stanowią dziewczynki, osiągając wyniki na poziomie 12,0% dla zaprzeczania, 10,0% dla agresywnego radzenia sobie ze stresem 8,0% dla aktywnego radzenia sobie a 6,0% z nich przeżywania sytuację.

Dane zebrane w ostatniej tabeli przedstawiają różnice w radzeniu sobie ze stresem uwzględniając zmienną płci. Zebrane dane odnoszą się do grupy porównawczej. Obie grupy wynoszą równo po 50,0%. Wśród chłopców najliczniejszą grupę stanowią uczniowie agresywnie radzący sobie ze stresem wynoszącą 26,0%, 10,0% badanych potrafi aktywnie radzić sobie z występującą sytuacją stresową, 8,0% badanych chłopców zaprzecza pojawiającym się problemom a 6,0% ją przeżywa.

Spośród dziewczynek najliczniejszą grupą są uczennice aktywnie radzące sobie z napięciami 24,0%, 10,0% badanych przeżywa sytuację. Agresywnie rozwiązanie sytuacji stresowej oraz zaprzeczaniu jej pojawieniu się zadeklarowało po 8,0% badanych.

Płeć badanych a sposoby radzenia sobie w grupie porównawczej (N = 50)

PŁEĆ				Sposób radzenia sobie
Chłopcy		Dziewczynki		
N	%	N	%	
5	10,0	12	24,0	Aktywne
<b>13</b>	<b>26,0</b>	<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>Agresywne</b>
<b>3</b>	<b>6,0</b>	<b>5</b>	<b>10,0</b>	<b>Przeżywanie</b>
<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>4</b>	<b>8,0</b>	<b>Zaprzeczanie</b>
25	50,0	25	50,0	RAZEM

### **5. Werbalizacja zaleceń do programu.**

Po analiza zebranego materiału empirycznego należy - w obszarze pierwszym dotyczącym agresji werbalnej skierowanej do rówieśników i nauczycieli - podjąć działania zmierzające do ograniczenia, a w konsekwencji do próby wyeliminowania takiego zachowania. W tym celu zaleca się:

**1. Podjęcie aktywnej pracy nad wzmocnieniem zasobów uczniów. Zaleca się, aby w szkołach realizowane były zadania mające na celu pomoc w zorientowaniu lub określeniu mocnych stron uczniów, preferencji zawodowych i odpowiednim ich wzmocnieniu (behawioralnym i emocjonalnym).**

**2. Opanowanie przez młodzież podstawowych zasad komunikacji (zajęcia warsztatowe), zwróceniu uwagi młodzieży na znaczenie słów zgodnie z zasadą: wypowiedziany komunikat werbalny, niesie za sobą konsekwencje i pozostaje w pamięci odbiorcy. Psychoedukacja w przedmiocie powstawania i znaczenia dynamiki emocji.**

W przypadku drugiego obszaru dotyczącego nadmiernego stosowania substancji psychoaktywnych zaleca się, aby:

- 1. Przeprowadzić cykliczną psychoedukację na temat: wpływu alkoholu na organizm i konsekwencji w zdrowiu fizycznym, psychicznym i seksualnym.**
- 2. Zapoznać młodzież z konsekwencjami emocjonalnymi nadmiernego spożywania substancji psychoaktywnych.**
- 3. Zapoznać adolescentów z kryteriami diagnostycznymi wg ICD-10, koncepcją rozwoju uzależnienia i fazami rozwoju choroby.**
- 4. Pomóc młodzieży w wentylowaniu nagromadzonego napięcia, zaleca się także aby wspólnie z młodzieżą określić zindywidualizowane sposoby redukcji napięcia emocjonalnego (zgodnie z zainteresowaniami adolescenta).**

### **FAZA III.**

#### **KONCEPTUALIZACJA PROGRAMU.**

##### **6. Określenie celu programu.**

Celem głównym opracowanego programu jest **wzmocnienie indywidualnych zasobów adolescenta oraz nauczenie odbiorcy konstruktywnego radzenia sobie ze stresem.**

Celami szczegółowymi, uzupełniającymi są;

- eliminowanie agresywnych zachowań uczniów i stosowanej przez nich agresji werbalnej,
- kształcenie umiejętności asertywnego zachowania w różnych sytuacjach społecznych, przedstawienie uczniom i nauczycielom podstawowych zasad procesu komunikacji, zwrócenie uwagi rodziców na opisane problemy (nadmierna impulsywność uczniów), rozwijanie umiejętności wentylowania emocji
- wzmacnianie poczucia własnej wartości, dbanie (przez nauczycieli) o stały rozwój zainteresowań uczniów, rozwijanie odpowiedzialności u uczniów za własne słowa i czyny.

## **7. Określenie zadań programu.**

- dbanie o dobry klimat, atmosferę przyjazną dla ucznia, nauczyciela i rodzica, aby szkoła stała się miejscem, w którym uczniowie czują się bezpiecznie, chętnie uczęszczają do szkoły i aktywnie uczestniczą w jej życiu,
- wzajemne poszanowanie uczniów i nauczycieli,
- współpraca z rodzicami, różne formy wsparcia dla nich i uzyskiwanie pomocy od rodziców,
- udzielanie przez nauczycieli, wychowawców, pedagogów pomocy dla uczniów z trudnościami w zachowaniu, uczeniu się, wykluczonych społecznie etc.,
- uczenie aktywnego radzenia sobie ze stresem,
- ćwiczenie umiejętności asertywnych podczas nacisków grupy rówieśniczej (dotyczy zachowań destrukcyjnych w grupie), uczenie zachowań asertywnych
- współpraca wychowawców i rodziców z pedagogiem szkolnym, Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, Poradnią Zdrowia Psychicznego oraz Specjalistycznym Ośrodkiem Wsparcia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie w celu rozwiązywania problemu niedostosowania społecznego uczniów,
- reagowanie wszystkich pracowników szkoły na negatywne zachowanie uczniów,
- wzmacnianie zasobów adolescenta,

## 8. Określenie sposobu realizacji programu

<b>TREŚCI</b>	<b>SPOSOBY REALIZACJI</b>	<b>REALIZATORZY</b>	<b>OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW</b>
<b>Trening umiejętności radzenia sobie z napięciem</b>	Zajęcia treningowe (warsztaty) godziny wychowawcze, godziny kartowe, lekcje przedmiotowe	Wychowawcy, Nauczyciele	Teoretyczne zapoznanie adolescentów z uczuciami,  Umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych,  Umiejętność zwerbalizowania doświadczanych uczuć,
<b>Nabywanie umiejętności rozwiązywania konfliktów w grupie</b>	Trening umiejętności w ramach godzin wychowawczych i realizacji programów profilaktycznych	Pedagog szkolny	Umiejętność rozwiązywania konfliktów,  Poznanie dynamiki konfliktu,
<b>Uczenie się zachowań asertywnych</b>	Trening asertywności	Psycholog, Psychoterapeuta	Określenie czym jest asertywność,  Umiejętność stosowania postawy asertywnej,

<b>Trening zastępowania agresji</b>	Zajęcia warsztatowe dla uczniów, Psychoedukacja dla rodziców	Wychowawca, Pedagog szkolny,	Poznanie zasad rozpoznawania agresji,  Stworzenie mapy zachowań agresywnych,  Stworzenie listy działań redukujących napięcie,
<b>Zapoznanie z aspektami moralnymi i prawnymi agresji i zachowań przestępczych</b>	Filmy wideo, prezentacja, współpraca z instytucjami (policja, prokuratura)	Funkcjonariusz policji, Pracownik prokuratury	Znajomość prawnych konsekwencji stosowania przemocy,
<b>Stres i sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych</b>	Zajęcia warsztatowe	Pedagog	Określenie własnych zachowań w sytuacji stresowej,  Określenie listy sytuacji stresujących,
<b>Aktywizowanie młodzieży do pracy na rzecz eliminowania agresji</b>	Tworzenie Grupy Liderów Młodzieżowych	Nauczyciele, Pedagog, Samorząd Szkolny	Wywieranie wpływu na adolescentów dzięki aktywnemu działaniu „gwiazd socjometrycznych”,
<b>Zapoznanie młodzieży ze szkodliwością przyjmowania substancji psychoaktywnych</b>	Psychoedukacja, Filmy wideo Dyskusja	Psychoterapeuta Specjalista psychoterapii uzależnień,	Omówienie zagrożeń wynikających z nadmiernej intoksykacji,

<b>Zapoznanie młodzieży z fazami rozwoju choroby, przebiegiem i leczeniem uzależnienia, kryteriami diagnostycznymi ICD-10</b>	Omówienie przypadków	Lekarz psychiatra	Przedstawienie w sposób zrozumiały psychopatologii uzależnień,
<b>Zapoznanie uczniów ze szkodliwym wpływem na zdrowie psychiczne i fizyczne</b>			Omówienie przebiegu psychoterapii uzależnienia od substancji psychoaktywnej,
<b>Zapoznanie z psychologicznymi następstwami intoksykacji</b>			Omówienie danych epidemiologicznych,  Wiedza na temat szkodliwości przyjmowania środka psychoaktywnych,  Omówienie zagrożeń zdrowotnych,
<b>Zapoznanie młodzieży z konsekwencjami prawnymi posiadania substancji nielegalnej</b>	Współpraca z instytucjami	Funkcjonariusz policji, Pracownik prokuratury	Wiedza na temat konsekwencji prawnych

<b>Zapoznanie z rodzajami przemocy, cyklem przemocy oraz psychologicznymi konsekwencjami doświadczania przemocy. Omówienie portretu psychologicznego sprawcy przemocy domowej i ofiary stosowania przemocy.</b>	Warsztaty „Psychologiczna sytuacja ofiary i sprawcy przemocy”	Psycholog, pedagog SOW SOS	Uzyskanie wiedzy na temat psychologicznych syndromów ofiar przemocy. Uzyskanie informacji na temat psychopatologii sprawcy przemocy
<b>Stworzenie mapy stereotypów związanych ze stosowaniem przemocy</b>	Burza mózgów	Psycholog, pedagog SOW SOS	Dookreślenie faktów i mitów związanych ze stosowaniem przemocy
<b>Omówienie procedury „Niebieska Karty”</b>	Wykład	Psycholog, pedagog SOW SOS	Zapoznanie z procedurą
<b>Wskazanie młodzieży instytucji pomocowych: MGOPS SOW SOS Policja, Sąd, Prokuratura</b>	Wykład	Psycholog, pedagog SOW SOS	Omówienie możliwości uzyskania pomocy

## **9. Określenie strategii ewaluacyjnej.**

Ewaluacja programu odbywać się będzie w oparciu o:

- ankiety,
- obserwację bezpośrednią uczniów,
- rozmowy z uczniami, wychowawcami, rodzicami, nauczycielami, dyrekcją,

Po zakończeniu realizacji programu należy dokonać sprawdzenia jego skuteczności, efektywności czy użyteczności.

W arkuszu ewaluacyjnym skierowanym do uczniów, rodziców, nauczycieli należy ustalić czy:

- program jest zgodny z podstawą programową i innymi dokumentami szkoły,
- ma jasno określono cele i treści,
- przewidywane cele zostały osiągnięte,
- program jest realistyczny w zakresie wymagań programowych, potrzeb społecznych, indywidualnych potrzeb uczniów,
- możliwa jest integracja z treściami innych przedmiotów i planami wychowawczymi,
- program jest dostosowany do możliwości i wieku uczniów, odpowiada rzeczywistym potrzebom odbiorców,
- znany jest rodzicom, którzy wyrazili zgodę na jego realizację,
- osoby prowadzące wykazywały się specjalistyczną wiedzą,
- zajęcia i działania były ciekawe i angażowały uczestników.

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*. PWN, Warszawa 1995.
- Barbaro de B., *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. PWN, Warszawa 1997.
- Boenisch E., Haney M. C., *Twój stres*. GWP, Gdańsk 2004
- Cameron A. D., *Psychiatria*. Urban & Partner, Wrocław 2005.
- Carson R., Butcher J., Mineka S. *Psychologia zaburzeń*. GWP, Sopot 2003.
- Dembo Myron H., *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa 1997.
- Edwards V., *Depresja*. Klub Dla Ciebie, Warszawa 2004.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa 1982.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości*. Difin, Warszawa 2006.
- Gatchel J. R., (1999). *Stres i radzenie sobie z nim*. W: A.M. Colman, B. Parkinson (red.) *Emocje i motywacje*. Zysk i S-ka, Poznań.
- Grzesiuk L., *Psychoterapia*. PWN, Warszawa 1994.
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*. PWN, Warszawa 2007.
- Hillenbrand C., *Pedagogika zaburzeń zachowania*. GWP, Gdańsk 2007.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*. PWN, Warszawa 1985.
- Janowski A., Stachyra R., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. WSiP, Warszawa 1985.
- Klimasiński K., *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa 1985.
- Łosiak W., *Dynamika emocji i radzenia sobie w stresie psychologicznym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992.
- Mika S., *Psychologia społeczna*. PWN, Warszawa 1984.
- Meyer R., *Psychopatologia*, GWP, Gdańsk 2003.
- Müller T., *Młodzieżowe podkultury*. Wiedza Powszechna, Warszawa 1987.

- Obuchowska I., *Drogi dorastania*. WSiP, Warszawa 1996.
- Pietrzak H., Hałaj J. B., *Psychologia społeczna w praktyce*. WSP, Rzeszów 2000.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Pospiszył K., *Psychopatia*. PWN, Warszawa 1992.
- Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. PWN, Warszawa 1980.
- Radochoński M., *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2001.
- Radochoński M., *Psychopatologia życia emocjonalnego dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Seligman M. E. P., Walker E. F., Rosenham D. L. *Psychopatologia*. Zyska i S-ka, Poznań 2003.
- Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa 1993.
- Sikora A., Witecki K., *Środowisko rodzinne a poziom intelektualny młodzieży szkolnej*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1971.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa 1985.
- Stephan C. W., Stephan W. G., *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. GWP, Gdańsk 1997.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa 1986.
- Zeigarnik B. W., *Podstawy patopsychologii klinicznej*. PWN, Warszawa 1978.

**ANEKS**

## LISTA 10 SYTUACJI PROBLEMOWYCH

Przeczytaj uważnie każdą z poniższych sytuacji, zastanów się jakbyś na nią zareagował. Wybierz jedną – z podanych w załączniku A – odpowiedzi i wpisz pod każdym ze stwierdzeń.

Badania jest całkowicie anonimowe a wyniki posłużą do celów naukowych.

1. *Twój przyjaciel pożyczył od Ciebie pewną rzecz i przez swoje niedbale zachowanie ją popsuł. To była dla ciebie bardzo wartościowa rzecz i będzie bardzo trudno ją zastąpić inną. Pożyczając mu ufałeś, że będzie na nią uważał.*

.....  
.....

2. *Inne dzieci w szkole dokuczają Ci, obrzucają Cię wyzwiskami i śmieją się z Ciebie.*

.....  
.....

3. *Twój przyjaciel chciał od ciebie odpisać zadanie, nad którym bardzo długo pracowałeś. Przyjaźń z nim jest dla Ciebie bardzo ważna. Jednak to była tylko twoja praca i straciłeś na nią dużo czasu.*

.....  
.....

4. *Twoja nauczycielka nie może sobie poradzić z klasą. Uczniowie rozmawiają i kręcą się po klasie. Nauczycielka próbuje coś powiedzieć, ale nikt jej nie słucha.*

.....  
.....

5. *Jakieś dziecko w szkole okazuje brak szacunku wobec Twojej rodziny.*

.....  
.....

6. *Dwoje z Twoich przyjaciół się kłóci, a Ty jesteś w środku całej sytuacji. Czujesz presję ze strony każdego z nich, gdyż każą wybrać Ci jedną ze stron.*

.....  
.....

7. *Ty i kolega ze szkoły toczycie kłótnie, podczas gdy reszta uczniów podsycy sytuację, krzycząc: bójka, bójka, bójka!!!*

.....  
.....

8. *Zdradziłeś swój sekret przyjacielowi, obiecał, że nikomu tego nie powie. Niestety on opowiedział o tym innym osobom za Twoimi plecami.*

.....  
.....

9. *Twój nauczyciel ukarał cię za coś, czego nie zrobiłeś. Próbujesz to wytłumaczyć, jednak on nie chciał cię słuchać.*

.....  
.....

10. *Powiedziałeś przyjacielowi, że podoba Ci się jedna dziewczyna. Zauważyłeś, że on próbuje umówić się z nią na randkę.*

.....  
.....

## LISTA ODPOWIEDZI DLA SYTUACJI PROBLEMOWYCH

<p><u>Aktywne radzenie sobie z sytuacją</u></p> <p>Powiem im, że ich zachowanie mnie przygnębia.</p> <p>Powiem swemu nauczycielowi.</p> <p>Skorzystam z rady kolegi.</p> <p>Porozmawiam z osobą dorosłą o moich problemach.</p> <p>Dochodzę do wniosku, że i tak mnie lubią.</p> <p>Myślę o rzeczach, które poprawiają mi humor.</p> <p>Modlę się.</p> <p>Staram się być zabawny lub żartować.</p>	<p><u>Agresywne radzenie sobie z sytuacją</u></p> <p>Rewanżuję się/odpłacam się.</p> <p>Kłócę się lub złoścę.</p> <p>Dokuczam im/zostawiam ich w spokoju.</p> <p>Wdaję się w bojkę.</p> <p>Decyduję, że nie będę dla nich miły.</p>
<p><u>Zaprzeczanie</u></p> <p>Powtarzam sobie, że to nie miało znaczenia.</p> <p>Powtarzam sobie, że to co myślą inni mnie nie interesuje.</p> <p>Ignoruję te dzieci i zachowuję się tak, jak gdyby Nic się nie stało.</p> <p>Staram się o tym zapomnieć.</p> <p>Mówię sobie, że jestem dobrym dzieckiem.</p>	<p><u>Przeżywanie sytuacji</u></p> <p>Wyobrażam sobie, że mam wpływ na sytuację.</p> <p>Ciągle o tym myślę.</p> <p>Martwię się tym.</p> <p>Uciekam od tych dzieci i zostaję sam ze sobą</p>

PRZEWODNICZĄCY RADY

Franciszek Krajewski