

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

Wzmacnianie zasobów osobistych uczestników warsztatów mediacyjnych – uczniów sprawiających trudności wychowawcze

Chowanna 1, 251-267

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Agnieszka Lewicka-Zelent

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Trojanowska

Miejskie Centrum Pomocy Rodzinie w Zamościu

Wzmacnianie zasobów osobistych uczestników warsztatów mediacyjnych – uczniów sprawiających trudności wychowawcze

Wprowadzenie

Młodzież w okresie dojrzewania stanowi dość trudny podmiot oddziaływań wychowawczych ze względu na przebiegający proces kształtowania się jej tożsamości. W obrębie każdej sfery funkcjonowania młodego człowieka w okresie dojrzewania zachodzą intensywne zmiany. Na poziomie społecznym autorytet rodziców przestaje pełnić zasadniczą rolę w życiu nastolatka i jest wypierany przez autorytet rówieśniczy. Jednostka pragnie być za wszelką cenę akceptowana. Chce być zaradna społecznie, niezależna i czuć się pewnie w grupie osób w tym samym wieku i przeżywających podobne problemy¹. W okresie tych burzliwych przemian biopsychicznych i społecznych młodzież sprawia liczne trudności wychowawcze, które analizowane są najczęściej w aspekcie socjologicznym, psychologicznym bądź pedagogicznym, co wskazuje na ich złożoność i dynamikę. W wąskim znaczeniu trudności te rozumiane są jako zachowania sprzeczne z normami społecznymi danej grupy. Trudności te można także rozpatrywać w szerszym kontekście „zespołu przyczyn utrudniających osiągnięcie celów wychowania”²; wśród przyczyn trudności ważną rolę odgrywają: rodzaj stosowanych metod wychowawczych, relacje rówieśnicze oraz właściwości wychowanków³.

¹ E. Erikson, za: Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Śląsk, 1999, s. 11-12.

² Z. Kosyrz: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Pedagogium, 2005, s. 276.

³ Ibidem.

Uczniowie sprawiający problemy wychowawcze są często – między innymi ze względu na swoją agresywność⁴ – odrzucani przez grupę rówieśniczą. Doświadczanie alienacji społecznej w okresie intensywnego rozwoju sprzyja kształtowaniu się zachowań internalizacyjnych, a przez to występowaniu chorób psychicznych oraz zjawisku inkluzyj do różnorodnych subkultur młodzieżowych⁵. Niski status społeczny młodego człowieka potęguje jego wrogość wobec siebie samego i często znajduje ujście w postaci agresji wobec innych⁶. „Odrzucenie przez »normalną« grupę rówieśniczą ogranicza kontakt z rówieśnikami o postawach prospołecznych i w ten sposób redukuje możliwości rozwoju umiejętności utrzymywania społecznych kontaktów według norm ogólnospołecznych”⁷.

Jeśli jednak młodzież sprawiająca trudności wychowawcze posiada pewne kompensacyjne umiejętności lub cechy wartościowe z punktu widzenia członków grupy, wówczas może być zaakceptowana⁸. Rówieśnicy przypisują wyższą rangę społeczną osobom: uzyskującym dobre wyniki w nauce, umiejętnie współpracującym, zachowującym się zgodnie z normami społeczno-moralnymi i podtrzymującym pozytywne kontakty z innymi ludźmi⁹. Ze względu na duże problemy młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze zazwyczaj we wszystkich tych aspektach poszukuje się jej potencjałów, a następnie wspiera się je. Takim potencjałem może być na przykład umiejętność przyjmowania perspektywy innych; zasób ten może ułatwiać młodym ludziom włączenie się do grupy osób w podobnym wieku¹⁰.

Wspieranie sprawiających trudności wychowawcze uczniów wymaga wyposażenia ich w pewne zasoby. Sprzyja temu aranżowanie specjalnych zajęć, służących kształtowaniu takich cech i umiejętności tej młodzieży, które umożliwią jej sprawne funkcjonowanie społeczne. W praktyce oferuje się młodzieży różne programy profilaktyczne, wśród których często

⁴ Zależy to na przykład od rodzaju agresji – zob. badania: K.L. Bierman, D.L. Smoot, K. Aumiller: *Characteristic of Aggressive-Rejected (Nonrejected) and Rejected (Nonrejected) Boys*. „Child Development” 1993, no. 64; B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 135.

⁵ B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 95–97.

⁶ Ibidem.

⁷ D. Panella, S.W. Henggeler, za: B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 142.

⁸ Ibidem; B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. Warszawa: Pedagogium, 2008, s. 165.

⁹ B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 135.

¹⁰ M.H. Davis: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 1999, s. 202.

wyróżnia się te mające na celu rozwijanie kompetencji społecznych¹¹. Programy te umożliwiają między innymi doskonalenie umiejętności przeciwstawiania się negatywnej presji grupy¹². Programy skierowane do młodzieży przeważnie prowadzone są przez osoby dorosłe (na przykład wychowawców), ale częściej przychylność zyskują te, w których zasadniczą rolę odgrywają rówieśnicy.

Młodzieżowe programy rówieśnicze są ekonomiczne. Stanowią okazję do kształtowania poprawnych relacji społecznych, uczą odpowiedzialności i podejmowania decyzji. Mogą być alternatywą dla grupy formalnej i miejscem zaspokojenia potrzeb dzięki niestandardowym metodom stosowanym przez osoby spoza szkoły¹³. Opierają się na założeniu, że grupa rówieśnicza może nie tylko negatywnie, lecz także korzystnie ze społecznego punktu widzenia wpływać na zachowanie swoich członków¹⁴. Koledzy często zaspokajają potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności i akceptacji¹⁵. Kontakty z osobami w takim samym wieku są konieczne do właściwego rozwoju moralnego¹⁶, intelektualnego oraz społecznego podmiotu¹⁷. Należałoby zatem założyć, że członkowie grupy rówieśniczej mogą uczestniczyć w doskonaleniu zasobów osobistych podmiotu.

¹¹ E. Grudzińska, P. Frąk: *Umiejętności społeczne nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych - Kwestionariusz Umiejętności Prospołecznych* A. Goldsteina. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010, s. 59. Przykład dobrych praktyk stanowią programy mediacyjne: „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej”. Program dla ośrodków kuratorskich. Raport ewaluacyjny. Red. Z. Bartkiewicz, A. Wojnarska. Lublin: POSTIS, 2009; A. Lewicka-Zelent: *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012; *Stop-klatka. Stowarzyszenie Praktyków Dramy*. www.stop-klatka.org.pl/stowarzyszenie [dostęp: 16.07.2010]; *Program społeczny dzienników regionalnych oraz Fundacji Orange*. www.szkolabezprzemocy.pl/51,o-programie [dostęp: 10.06.2010].

¹² Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego...*, s. 44.

¹³ *Ibidem*, s. 44 i nast.

¹⁴ Wyniki przykładowych badań opisuje W. Poleszak: *Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym*. W: *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”, 2004; Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego...*

¹⁵ B. Misztal: *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, s. 117-118.

¹⁶ J. Piaget, B. Inhelder: *Psychologia dziecka*. Przeł. Z. Zakrzewska. Wrocław: „Siedmioróg”, 1993, s. 149.

¹⁷ E. Domagała-Zyśk: *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: TN KUL, 2004, s. 105 i nast.; A. Famuła-Jurczak: *Rola grup rówieśniczych w zapobieganiu uzależnieniom*. „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 10-11, s. 13 i nast.

Najogólniej rzecz ujmując, zasoby stanowią wszystko to, czym dysponuje lub może dysponować podmiot¹⁸. Jednak, jak twierdzi Krzysztof Mudyń¹⁹, mają one charakter relatywny i nabierają znaczenia dopiero w kontekście określonych celów i potrzeb. W kontekście związanych z wiekiem trudności, na jakie napotykają młodzi ludzie, szczególnie ci sprawiający kłopoty wychowawcze, za zasoby osobiste można uznać empatię i postawę egzystencjalną typu „być”.

Empatia warunkuje proces udzielania pomocy innym ludziom²⁰. Jednostki empatyczne łatwo nawiązują i podtrzymują satysfakcjonujące relacje społeczne²¹. Odbierane są jako tolerancyjne, otwarte i szczerze²². Poszukują konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów²³. Najczęściej nie mają zaburzeń osobowości, gdyż posiadają adekwatną samoocenę i trafnie odkrywają własną tożsamość²⁴.

Osoby, dla których charakterystyczna jest postawa „być”, postrzegane są w kategoriach: otwartości, ufności, wrażliwości, uprzejmości, odpowiedzialności i opiekuńczości²⁵. Przeciwnie opisywane są osoby o postawie „mieć”, które postrzega się jako egocentryczne, obce i lękliwe. Liczą się dla nich przede wszystkim wartości materialne i hedonistyczne²⁶.

¹⁸ H. Alder, B. Heather: *NLP w 21 dni*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000, s. 317.

¹⁹ K. Mudyń: *Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów*. W: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, s. 66-67.

²⁰ J. Reykowski: *Motywacja i postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN, 1986, s. 107 i nast.

²¹ S. Bonino: *Rozwój empatii w kontekście zarażania się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 1, s. 14 i nast.

²² M. Kalliopuska: *Holistyczny model empatii*. „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4, s. 59 i nast.

²³ W. Sikorski: *Kształtowanie postaw prospołecznych uczniów jako wariant „nauczania wychowującego”*. „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr 4, s. 24.

²⁴ E. Trzebińska: *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*. „Przegląd Psychologiczny” 1985, nr 2, s. 424.

²⁵ B. Grulkowski: *Metoda pomiaru i psychologiczna charakterystyka postaw „być” i „mieć”*. „Roczniki Filozoficzne” 1995, R. 43, z. 4, s. 174-175.

²⁶ B. Grulkowski: *Skala postaw Być i Mieć*. Podręcznik. Kraków: Impuls, 2007, s. 14-15; Idem: *Metoda pomiaru i psychologiczna charakterystyka postaw...*, s. 175.

Założenia badawcze

W badaniu własnym skupiono się na określeniu efektywności warsztatów mediacyjnych w grupie młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze. Sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jakim poziomem empatii emocjonalno-poznawczej i postawy egzystencjalnej typu „być” charakteryzuje się młodzież sprawiająca trudności wychowawcze i niesprawiająca takich trudności?
2. Czy, a jeśli tak, to jakie zmiany nastąpią w zakresie wybranych zasobów osobistych młodzieży uczestniczącej w warsztatach mediacyjnych?

Do drugiego pytania szczegółowego sformułowano hipotezę roboczą. Założono, że u uczestników warsztatów mediacyjnych istotnie wrośnie poziom empatii. W znacznie większym stopniu będą oni otwarci, tolerancyjni i ufni, co charakterystyczne jest dla postawy „być”.

Wyniki dotychczas prowadzonych badań wskazują na możliwość efektywnego rozwijania empatii uczestników treningów²⁷. Możliwe jest także kształtowanie postaw młodzieży, w których drugi człowiek stanowi wartość najważniejszą, samą w sobie²⁸.

W badaniu własnym oparto się na procedurze quasi-eksperymentalnej z pretestem i posttestem. Wyróżniono grupę eksperymentalną (GE - uczniowie sprawiający trudności wychowawcze) i kontrolną (GK - uczestnicy warsztatów niesprawiający trudności wychowawczych)²⁹. Zmienną niezależną był program warsztatów mediacyjnych. Wybrane zasoby osobiste młodzieży, tj. empatia emocjonalno-poznawcza i postawa egzystencjalna typu „być”, stanowiły zmienne zależne.

W celu określenia poziomu zmiennych zależnych i zmian zachodzących w ich zakresie wykorzystano: Indeks Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej³⁰ oraz Skalę Postaw „Być” i „Mieć”³¹.

Badaniem objęto uczniów Gimnazjum nr 1 w Rykach oraz Gimnazjum nr 19 w Lublinie w latach 2008–2010. W warsztacie wzięło udział 40 uczniów klas pierwszych, wyłonionych na podstawie badania socjo-

²⁷ E. Wilczek-Rużyczka: *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002, s. 67 i nast.; A. Lewicka: *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 177 i nast.; T.S. Jones, za: *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 496; „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej” ..., s. 123 i nast.

²⁸ T.S. Jones, za: *Rozwiązywanie konfliktów...*, s. 496.

²⁹ J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 2002, s. 309–310.

³⁰ A. Lewicka: *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej...*

³¹ B. Grulkowski: *Skala postaw Być i Mieć...*

metrycznego. Zostali oni uznani za osoby najbardziej godne zaufania, sprawiedliwe, uczciwe, mądre i udzielające wsparcia. W celu skutecznego wzmocnienia zasobów uczestników podzielono ich na mniejsze, 10-osobowe zespoły. Do każdego z nich dołączył uczeń sprawiający poważne trudności wychowawcze na terenie szkoły. Uczniowie sprawiający trudności zostali wytypowani przez dyrektorów szkół i wychowawców klasowych na podstawie nasilenia objawów świadczących o nieprzystosowaniu społecznym (takich jak: agresja, spożywanie alkoholu i zażywanie środków psychoaktywnych, wagary). Założono, że celowo dobrana grupa uczniów obdarzona zaufaniem rówieśników w sposób pozytywny będzie oddziaływała w trakcie warsztatów mediacyjnych na tzw. ucznia trudnego.

Uczeń A jest 15-letnim chłopcem, jedynakiem wychowywanym przez matkę nadmiernie opiekuńczą i przejawiającego postawę unikającą ojca. Średnio uzyskuje oceny dostateczne, natomiast z zachowania nieodpowiednie. W klasie pełni rolę lidera negatywnego. Rówieśnicy boją się go, gdyż stosuje wobec nich przemoc emocjonalną i fizyczną. Wobec młodszych uczniów dodatkowo stosuje przemoc ekonomiczną.

Uczeń B wychowywany jest w rodzinie wielodzietnej, w której dominuje autorytarny styl wychowawczy rodziców. Najczęściej uzyskuje oceny dopuszczające i dostateczne. Z zachowania ma ocenę nieodpowiednią. W klasie pełni rolę błazna. W jego zachowaniu wobec rówieśników i nauczycieli przeważa agresja słowna. Chłopiec stanowi przykład egocentryka zwracającego na siebie uwagę negatywnym zachowaniem.

Uczeń C to trzecie dziecko w rodzinie. Wychowywany jest przez ojca alkoholika i współuzależnioną matkę. Uzyskuje dość niskie wyniki w nauce i zachowaniu. Zwraca na siebie uwagę innych tzw. wygłupami. Cechuje się słabą koncentracją uwagi, niecierpliwością i impulsywnością.

Chłopiec D jest jedynakiem wychowywanym przez matkę nadmiernie opiekuńczą i ojca wykazującego postawę nadmiernie wymagającą. Uzyskuje wyniki dobre w nauce i nieodpowiednie z zachowania. W klasie pełni rolę eksperta. Wobec rówieśników i nauczycieli zachowuje się w sposób wyniosły, lekceważący, pozbawiony szacunku. Często jest agresywny werbalnie.

Wyniki badań w grupie uczniów sprawiających trudności wychowawcze zestawiono z wynikami ich rówieśników zachowujących się w sposób aproblemowany społecznie.

Warsztaty mediacyjne stanowiły zasadniczy element szkolnego programu mediacyjnego, wpisującego się w założenia młodzieżowego programu rówieśniczego³². Celem warsztatów było z jednej strony wyposażenie uczniów w kompetencje społeczne i mediacyjne, ułatwiające radzenie

³² Por. Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego...*, s. 29 i nast.

sobie z sytuacjami trudnymi, a z drugiej – nauka wykorzystywania tych kompetencji w procesie wspierania rówieśników podczas rozwiązywania przez nich konfliktów.

Obejmujące łącznie 25 jednostek lekcyjnych szkolenie przyszłych mediatorów-rówieśników rozpoczęło się od zajęć służących rozwijaniu ich kompetencji społecznych (w tym kształtowaniu społecznie pożądanego hierarchii wartości i postaw prospołecznych, empatii, umiejętności podejmowania decyzji). Szkolenie mediatorów-rówieśników w zakresie zagadnień dotyczących konfliktów odbyło się w jednej grupie w każdej ze szkół (6 x 45 min. w ciągu jednego dnia). Na terenie szkoły szkolenie prowadził mediator wyjściowy z pomocą dwóch studentek. W zajęciach uczestniczyli wszyscy uczniowie, którzy deklarowali chęć zostania mediatorami.

Zasadniczym celem drugiej części warsztatów było rozwijanie kompetencji mediacyjnych uczestników. Zdobywali oni wiadomości i umiejętności dotyczące konstruktywnego rozwiązywania konfliktów oraz udzielania wsparcia innym osobom znajdującym się w sytuacji konfliktowej (16 x 45 min.).

Uczniowie sprawiający trudności wychowawcze uczestniczyli wyłącznie w zajęciach rozwijających kompetencje społeczne i o konflikcie w łącznym wymiarze 31 jednostek lekcyjnych. Zrezygnowali z brania udziału w zajęciach rozwijających kompetencje mediacyjne; uznali, że nie chcą w przyszłości pełnić roli pośredników, ponieważ nie mają odpowiednich ku temu predyspozycji. Dlatego drugiego pomiaru zmiennych zależnych u uczniów sprawiających trudności wychowawcze dokonano wcześniej niż w grupie pozostałych uczestników warsztatów, zachowujących się w sposób właściwy, zgodny z normami społecznymi.

Wyniki badania własnego

Uzyskane w preteście dane poddano analizie statystycznej, wykorzystując test t-Studenta dla prób niezależnych (tabela 1).

Gimnazjaliści sprawiający trudności wychowawcze i niesprawiający takich trudności charakteryzowali się podobną postawą wobec ludzi i rzeczywistości. Skłonni byli do zachowań nacechowanych brakiem zaufania, tolerancyjności i otwartości, charakterystycznych dla postawy egzystencjalnej typu „mieć”. Taki obraz młodzieży koresponduje z wynikami uzyskanymi przez Szymona Kulpę, Katarzynę Ługowską i Katarzynę Bartnik³³. Chłopcy z przejawami nieprzystosowania społecznego wykazują zdecydowanie częściej postawę typu „mieć”.

³³ S. Kulpa, K. Ługowska, K. Bartnik: *Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej na Lubelszczyźnie*. Lublin: Postis, 2012.

Tabela 1

Zasoby osobiste młodzieży z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (pretest)

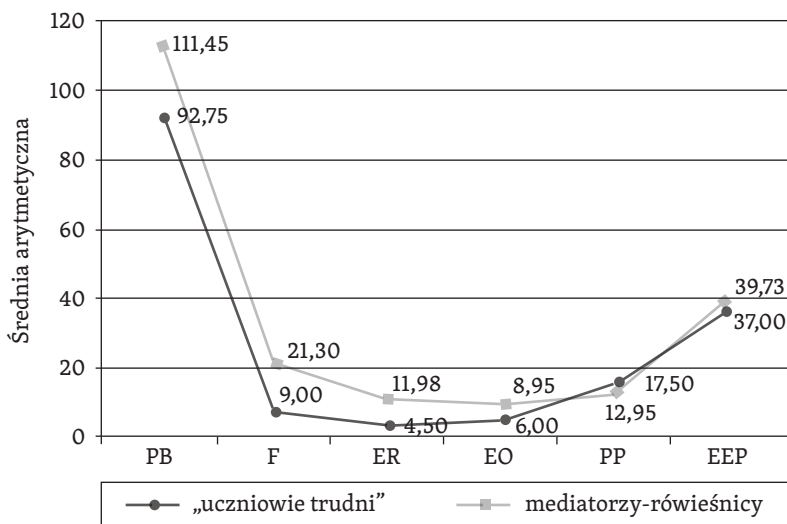
Skala	Grupa	M	SD	t	p
Postawa „być”	GE	92,75	8,58	0,821	n.i.
	GK	84,00	19,51		
Fantazja	GE	9,00	3,27	-1,411	n.i.
	GK	13,00	4,69		
Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	GE	4,50	3,87	-2,773	0,05
	GK	12,25	4,03		
Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	GE	6,00	5,83	-1,059	n.i.
	GK	9,50	3,11		
Przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi	GE	15,50	15,42	0,898	n.i.
	GK	10,25	4,79		
Empatia emocjonalno-poznawcza	GE	37,00	19,78	-0,638	n.i.
	GK	45,00	15,38		

Objaśnienia: **GE** - grupa eksperymentalna; **GK** - grupa kontrolna; **M** - średnia arytmetyczna; **n.i.** - wartość nieistotna statystycznie; **p** - poziom istotności statystycznej; **SD** - odchylenie standardowe; **t** - test t-Studenta dla prób niezależnych.

W badaniu własnym w jednej ze skal Indeksu Reaktywności Interpersonalnej wystąpiły różnice istotne statystycznie między grupą eksperymentalną i kontrolną ($p < 0,05$). Okazało się, że chłopcy z grupy kontrolnej zdecydowanie bardziej empatycznie reagowali w sytuacjach trudnych aniżeli ich rówieśnicy sprawiający trudności wychowawcze. W pozostałych wymiarach empatii emocjonalno-poznawczej nie stwierdzono istotnych rozbieżności między porównywanymi grupami młodzieży, choć nieco niższe średnie wyniki uzyskano w grupie eksperymentalnej. Na deficyty empatyczności badanych gimnazjalistów wskazuje wielu autorów, przykładowo: Andrzej Węgliński, Agnieszka Lewicka i Agnieszka Kopoć³⁴.

³⁴ A. Węgliński: *Poziom empatii a zachowanie na koloniach resocjalizacyjnych dzieci z rodzin zagrożonych demoralizacją*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1; „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej”...; A. Lewicka: *Postawy egzystencjalne a nieprzystosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej*. W: *Opieka i wychowanie dzieci. Historia i współczesność*. Red. M. Chepil. Drohobycz: Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, 2010; A. Lewicka: *Pomiar poziomu empatii emocjonalno-poznawczej Indeksem Reaktywności Interpersonalnej*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010; A. Lewicka, A. Kopoć: *Poziom agresji i empatii emocjonalno-poznawczej uczniów szkół gimnazjalnych*. W: *Powinności i kompetencje*

Dodatkowo sprawdzono, czy występują różnice w zakresie empatii i postawy typu „być” między uczestnikami warsztatów, wybranymi przez młodzież i personel szkoły. Średnie wyniki zamieszczono na rys. 1.



Rys. 1. Zasoby osobiste „uczniowie trudni” i przyszłych mediatorzy-rówieśników (pretest)

Objaśnienia: EEP - empatia emocjonalno-poznawcza; EO - empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych; ER - empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych; F - fantazja; PB - postawa „być”; PP - przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi.

W preteście dokonany przed rozpoczęciem warsztatów mediacyjnych przyszli mediatorzy-rówieśnicy, zachowujący się w sposób aprobowany społecznie, cechowali się istotnie wyższymi średnimi wynikami w zakresie postawy „być” ($p < 0,05$), fantazji ($p < 0,01$) i empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych ($p < 0,05$) niż ich koledzy sprawiający trudności wychowawcze. Chłopcy z obu grup w podobny sposób reagowali, obserwując ludzi przeżywających negatywne emocje, i przyjmowali punkt widzenia innych. Można zatem uznać, że początkowo wybrani w drodze badania socjometrycznego gimnazjaliści mogli w większym stopniu korzystać z takich zasobów, jak empatia i postawa „być”, aniżeli ich rówieśnicy wykazujący symptomy nieprzystosowania społecznego.

Zgodnie z uzyskanym wynikiem (oraz wcześniejszymi założeniami), oddziaływania wychowawcze podjęto w grupie osób cechujących się niższym poziomem zasobów osobistych (por. tabela 1)³⁵.

w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie. Red. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.

³⁵ J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych...*, s. 304.

Głównym zamierzeniem badaczy było udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące efektywności prowadzonych warsztatów mediacyjnych w zakresie wyróżnionych zmiennych. W tym celu zastosowano test *t*-Studenta dla prób zależnych³⁶. Uzyskane na postawie Skali Postaw „Być” i „Mieć” wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Postawa „być” uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (pretest i posttest)

Grupa	Pretest		Posttest		Różnica między pretestem a posttestem	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
GE	92,75	8,58	100,25	10,37	-7,833	0,01
GK	84,03	19,51	83,52	22,34	0,271	n.i.

Objaśnienia: **GE** - grupa eksperymentalna; **GK** - grupa kontrolna; ***M*** - średnia arytmetyczna; **n.i.** - wartość nieistotna statystycznie; ***p*** - poziom istotności statystycznej; ***SD*** - odchylenie standardowe; ***t*** - test *t*-Studenta dla prób niezależnych.

W grupie chłopców sprawiających trudności wychowawcze stwierdzono istotny statystycznie wzrost średnich wyników między pretestem a posttestem ($p < 0,01$). Oznacza to, że na korzyść zmieniła się ich postawa wobec rzeczywistości. Chłopcy ci zaczęli dostrzegać innych ludzi wokół siebie i częściej cenić ich wyżej niż dobra materialne. Należy jednak zaznaczyć, że wynik surowy świadczy o przeciętnym poziomie zmiennej i dalszych brakach w zakresie postawy „być”. W czasie trwania warsztatów mediacyjnych nie zaszły znaczące zmiany w postawach egzystencjalnych gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Drugą zmienną zależną wyodrębnioną w przeprowadzonym badaniu była empatia (tabela 3).

Po zakończeniu warsztatów mediacyjnych u jego uczestników zanotowano istotny statystycznie wzrost średnich wyników w jednej ze skal Indeksu Reaktywności Interpersonalnej ($p < 0,01$). Chłopcy zaczęli silniej empatyzować w sytuacjach dla nich trudnych. Ponadto nieznacznie poprawiły się ich wyniki w skali empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych i przyjmowania punktu widzenia innych ludzi (zaobserwowano tendencję do większej empatyczności w tej grupie młodzieży: $p = 0,06$). W grupie kontrolnej nie stwierdzono zmian istotnych statystycznie w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej.

W celu zobrazowania efektów warsztatów mediacyjnych w grupie uczniów sprawiających trudności wychowawcze i niesprawiających takich trudności (uczestników warsztatów) średnie wyniki zaprezentowano na rys. 2.

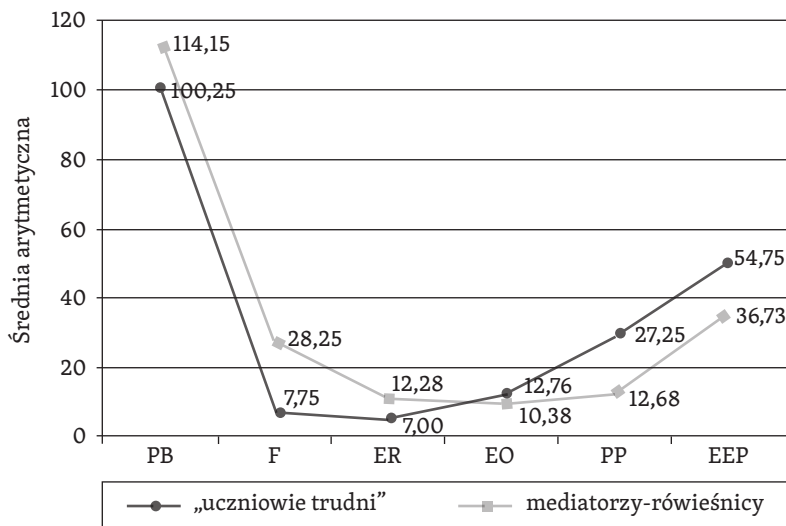
³⁶ Ibidem, s. 274.

Tabela 3

Empatia emocjonalno-poznawcza uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (pretest i posttest)

Skala	Grupa	Pretest		Posttest		Różnica między pretestem a posttestem	
		M	SD	M	SD	t	p
Fantazja	GE	9	3,27	7,75	6,34	0,482	n.i.
	GK	13	4,69	12,75	4,5	0,333	n.i.
Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	GE	4,5	3,87	7	4,08	-8,66	0,01
	GK	12,25	4,03	12,75	3,59	-0,5	n.i.
Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	GE	6	5,83	12,75	6,13	-1,944	n.i.
	GK	9,5	3,11	10,25	3,3	-1	n.i.
Przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi	GE	17,5	15,42	27,25	19,65	-1,922	n.i.
	GK	10,25	4,79	11	4,32	-2,793	n.i.
Empatia emocjonalno-poznawcza	GE	37	19,78	54,75	22,02	-2,871	0,06~
	GK	45	15,38	46,25	14,66	-0,951	n.i.

Objaśnienia: GE - grupa eksperymentalna; GK - grupa kontrolna; M - średnia arytmetyczna; n.i. - wartość nieistotna statystycznie; p - poziom istotności statystycznej; SD - odchylenie standardowe; t - test t-Studenta dla prób niezależnych.



Rys. 2. Zasoby osobiste „uczniów trudnych” i przyszłych mediatorów-rówieśników (posttest)

Objaśnienia: EEP - empatia emocjonalno-poznawcza; EO - empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych; ER - empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych; F - fantazja; PB - postawa „być”; PP - przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi.

Porównując wyniki uzyskane w preteście i postteście przez młodzież uczestniczącą w warsztatach mediacyjnych (por. rys. 1 i 2), stwierdzono,

że najmniejsze zmiany w obu grupach wystąpiły w skali empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych. Większą tendencję wzrostową średnich wyników można zaobserwować w zakresie postawy „być”, empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych i empatii poznawczej. Pomimo że gimnazjaliści obdarzeni zaufaniem rówieśników w postępie uzyskali wyższe średnie wyniki w Skali Postaw „Być” i „Mieć” oraz w skalach fantazji i empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych, to w zakresie empatii poznawczej wyniki w tej grupie uczniów były niższe niż w grupie uczniów z objawami nieprzystosowania społecznego.

Na podstawie obserwacji uczniów dokonanej przez trenera mediacji możliwe było opisanie zachowania „uczniów trudnych”. Oto charakterystyka jednego z nich:

Postawa ucznia A wobec udziału w warsztatach wstępnie była negatywna. Głośno rozmawiał z innymi uczniami, próbując w ten sposób zaznaczyć swoją obecność. Obawiał się krytycznej oceny ze strony członków grupy. Często przerywał wypowiedzi innych osób. Za wszelką cenę chciał zwrócić na siebie uwagę trenera. Początkowy jego opór z czasem jednak zanikał. [Chłopiec – A.L.Z., E.T.] Odpowiadał na zadawane pytania, pomagał rozstawiać sprzęt oraz przestawiać krzeselka i stoliki.

Chłopiec kilkakrotnie próbował naruszać zasady kontraktu grupowego. W takiej sytuacji trener odwoływał się do kar ustalonych przez grupę i konsekwentnie przestrzegał ich zastosowania. Trzykrotnie sami uczniowie wyegzekwowali od niego konieczność wykonania pewnej czynności traktowanej jako konsekwencja złamania norm grupowych. Kiedy uczeń zachowywał się właściwie, otrzymywał wzmocnienia pozytywne.

Ogólnie uczeń aktywnie uczestniczył w zajęciach. Chętnie wypowiadał swoje zdanie. Był jedną z najbardziej udzielających się osób w grupie.

Po zakończonych zajęciach przy wszystkich uczestnikach warsztatu przeprosił trenera za swoje niestosowne zachowanie. Opowiedział o swoim konflikcie z nauczycielką i zapytał o możliwość przeprowadzenia mediacji w tej sytuacji.

Obserwacja uczestników warsztatu mediacyjnego, którzy na co dzień sprawiali trudności wychowawcze, umożliwia stwierdzenie, że wraz z czasem trwania zajęć zmienia się stosunek uczniów do sposobów rozwiązywania konfliktów. Uczestnicy warsztatów zaakceptowali również zasady zawarte w kontrakcie grupowym.

Zakończenie i wnioski

Stwierdzono, że uczniowie, którzy według nauczycieli sprawiali największe problemy wychowawcze w szkole, nie różnili się istotnie od swoich kolegów pod względem wyróżnionych w badaniu zmiennych. Respondenci z grupy kontrolnej okazali się tylko bardziej empatyczni w sytuacjach trudnych.

W celu analizy efektywności warsztatów mediacyjnych dokonano porównania wyników przed zajęciami rozwijającymi kompetencje społeczne oraz dotyczącymi konfliktu badanych grup i po tych zajęciach. Stwierdzono, że istotnie zmieniła się postawa „być” chłopców sprawiających trudności wychowawcze. Jednocześnie w grupie kontrolnej nie zaszły znaczące zmiany w tym zakresie. Zaobserwowano także istotny statystycznie wzrost średnich wyników gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej w odniesieniu do skali empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych. Pozytywną zmianę odnotowano również w aspekcie skali empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych i przyjmowania punktu widzenia innych ludzi. W grupie kontrolnej nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej.

Chłopcy z grupy eksperymentalnej uczestniczyli w zajęciach rozwijających umiejętności społeczne i o konflikcie. Rezygnacja tych uczniów z kolejnych warsztatów spowodowana była tym, że wymagały one od chłopców większej aktywności intelektualnej. Prawdopodobnie dalszy ich udział w szkoleniach spowodowałby kolejne pożądane zmiany w zakresie wskazanych cech. Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, że u dwóch uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach o konfliktach, uzyskiwane pozytywne zmiany były bardziej widoczne.

Podczas analizy zachowania badanych uczniów sprawiających trudności wychowawcze zwrócono uwagę na to, że każdy z nich, będąc w grupie, próbował wejść w rolę lidera. Chłopcy ci za wszelką cenę chcieli być w centrum zainteresowania, deprecjonowali wartość wypowiedzi kolegów. W zachowaniu tych uczniów widoczne były przejawy egoizmu egocentrycznego. Na tle grupy nie wyróżniali się oni w sposób szczególny, nie dezorganizowali przebiegu zajęć. Aktywność uczniów z tej grupy na zajęciach była dość wysoka. Kilkakrotnie przepraszała ich prowadząca za swoje zachowanie, co zaskoczyło uczących chłopców nauczycieli, którzy uważali, że uczniów tych nie stać na gest przeprosin.

W kilku sytuacjach podczas szkolenia widoczny był znaczny wpływ grupy na badanych chłopców. Presja okazała się na tyle silna, że uczniowie sprawiający trudności wychowawcze ulegali jej i zachowywali się zgodnie z oczekiwaniami kolegów. Dodatkowo skuteczną metodą zmiany zachowania badanych było kilkukrotne stosowanie wobec nich pozytywnych wzmocnień społecznych.

Gdy młodzież sprawiająca trudności wychowawcze decyduje się na podjęcie danego działania, należy wykorzystywać jej obowiązkowość i sumienność podczas wykonywania łatwych zadań. Młodzi ludzie mają dzięki temu poczucie sprawczości³⁷.

Efekty wychowawcze warunkowane są wieloma czynnikami. Eliminowanie niepożądanych zjawisk i kształtowanie pozytywnych nie może odbywać się w sposób doraźny³⁸. Aby uzyskać oczekiwane efekty wychowawcze, należy tworzyć programy profilaktyczne, w których główną rolę kształtującą pożądaną postawy uczestników będzie pełniła sama młodzież. Podczas realizacji takich programów warto badać ich efektywność.

Bibliografia

- Alder H., Heather B.: *NLP w 21 dni*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000.
- Bierman K.L., Smoot D.L., Aumiller K.: *Characteristic of Aggressive-Rejected (Nonrejected) and Rejected (Nonrejected) Boys*. „Child Development” 1993, no. 64.
- Bonino S.: *Rozwój empatii w kontekście zarażania się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 1.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 2002.
- Davis M.H.: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 1999.
- Domagała-Zyśk E.: *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: TN KUL, 2004.
- Famuła-Jurczak A.: *Rola grup rówieśniczych w zapobieganiu uzależnieniom*. „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 10–11.
- Gaś Z.B.: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Śląsk, 1999.
- Grudziewska E., Frąk P.: *Umiejętności społeczne nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych – Kwestionariusz Umiejętności Prospołecznych A. Goldsteina*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Grułkowski B.: *Elementy motywacyjne postaw „być” i „mieć”*. Lublin: RW KUL, 1996.

³⁷ W. Poleszak: *Charakterystyka środowiska ochotniczych hufców pracy*. W: *Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: PWF „Masz szansę”, 2008, s. 114–115.

³⁸ Z. Kosyrz: *Osobowość wychowawcy...*, s. 361 i nast.

- Grulkowski B.: *Metoda pomiaru i psychologiczna charakterystyka postaw „być” i „mieć”*. „Roczniki Filozoficzne” 1995, R. 43, z. 4.
- Grulkowski B.: *Skala postaw Być i Mieć*. Podręcznik. Kraków: Impuls, 2007.
- Kalliopuska M.: *Holistyczny model empatii*. „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4.
- Kosyrz Z.: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Pedagogium, 2005.
- Kulpa S., Ługowska K., Bartnik K.: *Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej na Lubelszczyźnie*. Lublin: Postis, 2012.
- Lewicka A.: *Pomiar poziomu empatii emocjonalno-poznawczej Indekssem Reaktywności Interpersonalnej*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Lewicka A.: *Postawy egzystencjalne a nieprzystosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej*. W: *Opieka i wychowanie dzieci. Historia i współczesność*. Red. M. Chępił. Drohobycz: Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, 2010.
- Lewicka A.: *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Lewicka A., Kopoć A.: *Poziom agresji i empatii emocjonalno-poznawczej uczniów szkół gimnazjalnych*. W: *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*. Red. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Lewicka-Zelent A.: *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012.
- Misztal B.: *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.
- Mudyń K.: *Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów*. W: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Piaget J., Inhelder B.: *Psychologia dziecka*. Przeł. Z. Zakrzewska. Wrocław: „Siedmioróg”, 1993.
- Poleszak W.: *Charakterystyka środowiska ochotniczych hufców pracy. W: Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: PWF „Masz Szansę”, 2008.
- Poleszak W.: *Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym*. W: *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”, 2004.
- Program społeczny dzienników regionalnych oraz Fundacji Orange*. www.szkolabezprzemocy.pl/51,o-programie [dostęp: 10.06.2010].
- Reykowski J.: *Motywacja i postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN, 1986.

- Rozwiązywanie konfliktów. *Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Sikorski W.: *Kształtowanie postaw prospołecznych uczniów jako wariant „nauczania wychowującego”*. „Opieka - Wychowanie - Terapia” 1997, nr 4.
- Stop-klatka. *Stowarzyszenie Praktyków Dramy*. www.stop-klatka.org.pl/stowarzyszenie [dostęp: 16.07.2010].
- „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej”. *Program dla ośrodków kuratorskich. Raport ewaluacyjny*. Red. Z. Bartkiewicz, A. Wojnarska. Lublin: POSTIS, 2009.
- Trzebińska E.: *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*. „Przeгляд Psychologiczny” 1985, nr 2.
- Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. Warszawa: Pedagogium, 2008.
- Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Węgliński A.: *Poziom empatii a zachowanie na koloniach resocjalizacyjnych dzieci z rodzin zagrożonych demoralizacją*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1.
- Wilczek-Rużyczka E.: *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002.

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

Strengthening Personal Resources Mediation Workshops’ Participants – Discipline Problems among Students

Summary: Human adolescence is a very difficult period due to the number and intensity of changes taking place at the level of social and biopsychic functioning. The peer group is beginning to play an increasingly important role in one’s life. The impact exerted on a person can be negative as well as positive. The purpose of this article is to focus on selected personal resources namely empathy and the “to be” attitude of junior secondary school students who cause educational problems. The presented pilot study indicate a certain alternative to working with young people during organized mediation workshops. The results of the study point to relatively high efficiency of the completed activities.

Key words: educational problems, peer group, personal resources, empathy, attitude „be”

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

**Die Verstärkung von persönlichen Ressourcen
bei den an Mediationsworkshops
teilnehmenden schwererziehbaren Schülern**

Zusammenfassung: Wegen des zahlreichen Wandels im Bereich des biopsychischen und gesellschaftlichen Lebens ist das Heranwachsen des Menschen eine schwierige Zeit. Die Gleichaltrigen beginnen im Leben des Heranwachsenden immer größere Rolle zu spielen. Deren Einfluss kann dabei negative oder positive Folgen haben. Der Artikel bezweckt, die ausgewählten persönlichen Ressourcen der schwer erziehbaren Gymnasiums Schüler: Empathie und die „Sein“-Haltung zu behandeln. Die hier dargelegten Pilotforschungen zeigen die Möglichkeit, mit den Jugendlichen im Rahmen der Mediationsworkshops zu arbeiten. Ihre Ergebnisse zeugen von hoher Effizienz solcher Kurse.

Schlüsselwörter: pädagogische Probleme, Gleichaltrige, persönliche Ressourcen, Empathie, „Sein“-Haltung