



Złożenie pracy online:
2024-12-10 09:30:28
Kod pracy:
21628/46529/CloudA

Michał Właźliński
(nr albumu: 27024)

Praca magisterska

**Prężność psychiczna, temperament a istota grupy
rówieśniczej w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami
życiowymi przez młodzież, na przykładzie grupy teatralnej
przy Chojnickim Centrum Kultury.**

**Mental resilience, temperament and the significance of a
peer group in dealing with various life situations among
teenagers, exemplified by the theatre group at the Centre
of Culture in Chojnice.**

Wydział: Wyższa Szkoła Biznesu - National-
Louis University

Kierunek: Psychologia

Specjalność: psychologia kliniczna i
osobowości, neuropsychologia

Promotor: dr Joanna Felczak

Dziękuję Pani dr Joannie Felczak, za cenne wskazówki, współpracę, wsparcie merytoryczne, nieocenioną pomoc na każdym etapie powstawania pracy. Jej wiedza, cierpliwość i zaangażowanie były dla mnie ogromnym wsparciem, inspiracją i motywacją w trakcie całego procesu badawczego. Serdecznie dziękuję grupie teatralnej młodzieży działającej przy Chojnickim Centrum Kultury, która zgodziła się wziąć udział w moich badaniach. Wasze zaangażowanie, otwartość i chęć współpracy były dla mnie niezwykle ważne. Podziękowania kieruję również do Pani Adriany Zakrzewskiej, opiekuna grupy, za jej pomoc oraz wsparcie. Nie mogę pominąć szczególnych podziękowań dla wspólników Córek, Ity i Ines. Dziękuję za Waszą obecność. Dziękuję wszystkim, którzy w jakikolwiek sposób przyczynili się do powstania tej pracy. Wasza pomoc i zaangażowanie są dla mnie bezcenne.



Streszczenie

Praca analizuje korelacje między prężnością psychiczną, temperamentem i specyfiką grupy rówieśniczej w radzeniu sobie z trudnościami przez młodzież. Badania jakościowe obejmowały dziewięciu uczestników grupy teatralnej, traktując teatr jako przestrzeń wsparcia i rozwoju emocjonalnego. W pięciu rozdziałach omówiono aspekty teoretyczne i empiryczne. Skupiono się na osobowości, analizując definicje i teorie temperamentu, oraz prężności psychicznej jako zdolności radzenia sobie z wyzwaniami, w tym depresją, lękiem, OCD i uzależnieniami. Podkreślono rolę grupy rówieśniczej i zajęć teatralnych w rozwoju młodzieży. Wyniki badań wykazały, że uczestnictwo w teatrze wzmacnia prężność psychiczną, wspierając zdolność adaptacji w trudnych sytuacjach. Teatr jako przestrzeń twórcza sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych, elastyczności i samoświadomości. Grupa rówieśnicza daje poczucie przynależności i przestrzeń ekspresji emocjonalnej. Wnioski potwierdziły, że działania artystyczne wspierają procesy adaptacyjne, rozwój psychiczny i społeczny młodzieży. Teatr umożliwia eksplorację emocji i budowanie odporności psychicznej, co jest istotne wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych. Wyniki mogą znaleźć zastosowanie w edukacji, teatroterapii i pracy psychologicznej z młodzieżą.

Słowa kluczowe

Młodzież, prężność psychiczna, temperament, grupa rówieśnicza, osobowość, teatr.

Abstract

The study analyzes the correlations between psychological resilience, temperament, and the peer group's specifics in coping with challenges among adolescents. Qualitative research involved nine participants from a theater group, treating theater as a space for support and emotional development. The five chapters address theoretical and empirical aspects. The focus is on personality, analyzing definitions and theories of temperament, as well as psychological resilience as the ability to handle challenges, including depression, anxiety, OCD, and addictions. The role of peer groups and theater activities in youth development is highlighted. The results showed that participation in theater strengthens psychological resilience, enhancing the ability to adapt in difficult situations. Theater, as a creative space, fosters the development of social skills, flexibility, and self-awareness. Peer groups provide a sense of belonging and a platform for emotional expression. Conclusions confirmed that artistic activities support adaptive processes and the psychological and social development of adolescents. Theater facilitates the exploration of emotions and the building of psychological resilience, which is crucial in the face of contemporary socio-cultural challenges. The findings can be applied in education, drama therapy, and psychological work with youth.

Keywords

Youth, mental resilience, temperament, peer group, personality, theatre.

Wstęp	3
Rozdział 1. Osobowość – złożoność człowieka	5
1.1 Definicyjne ujęcie osobowości.....	5
1.2 Teoria trójczynnikowa, biologiczna teoria temperamentu Hansa J. Eysencka.....	9
1.3 Cechowa teoria osobowości Gordona W. Allporta.....	14
1.4 Czynnikowo – analityczna teoria cech Raymonda B. Cattella.....	21
1.5 Temperament a osobowość.....	27
Rozdział 2. Odporność a trudności doświadczane przez młodych ludzi	35
2.1 Prężność psychiczna młodzieży.....	35
2.2 Depresja.....	41
2.3 Zaburzenia lękowe.....	51
2.4 Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (OCD).....	58
2.5 Uzależnienia u młodzieży.....	63
Rozdział 3. Grupa rówieśnicza i teatr	80
3.1 Grupa rówieśnicza.....	80
3.2 Rozwój w ujęciu zajęć dodatkowych i dowolnych.....	91
3.3 Teatr, teatr młodzieży i teatroterapia.....	104
Rozdział 4. Metodologia badań	126
4.1 Problemy i hipotezy badawcze.....	126
4.2 Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT.....	128
4.3 Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26.....	130
4.4 Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	133
4.5 Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS.....	137
4.6 Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego KSMK.....	141
4.7 Ankieta wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.....	143
4.8 Procedura badania i jego uczestnicy.....	145
Rozdział 5. Wyniki badań	148
5.1 Wyniki na tle grupy.....	148
5.2 Analiza indywidualna części grypy.....	168
5.3 Kwestie wspólne i różnice oraz dyskusja.....	208



Zakończenie.....	216
Bibliografia.....	220
Spis tabel.....	233
Spis rysunków.....	236
Załączniki	237
Ankieta wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.....	237



Wstęp

Kwestia prężności psychicznej, temperamentu oraz istota grupy rówieśniczej, są podstawowymi, wręcz fundamentalnymi aspektami, jakie mają wpływ na kształt zdolności młodych ludzi do radzenia sobie z codziennymi życiowymi trudnościami.

W czasie dorastania, który jest etapem pełnym wyzwań emocjonalnych i społecznych, młodzież poszukuje wsparcia oraz rozwiązań pozwalających na skuteczne pokonywanie wszelkich napotykaných przeszkód. Rola bliskiego otoczenia – grupy rówieśniczej, zwłaszcza tak specyficznej jak grupa teatralna, nabiera w tym kontekście szczególnego znaczenia. Teatr, jako przestrzeń twórcza i społeczna, oferuje możliwość budowania kompetencji interpersonalnych, rozwijania prężności psychicznej oraz odkrywania indywidualnych zasobów wynikających z temperamentu.

Podjęcie się tej pracy wynika z osobistych doświadczeń oraz obserwacji zarówno z perspektywy ojca, jak i osoby współpracującej z dziećmi i młodzieżą. Inspiracją do zgłębienia tematyki prężności psychicznej młodzieży oraz temperamentu stały się wyzwania obecnych czasów. Ta rzeczywistość, pełna dynamicznych zmian społeczno-kulturowych i technologicznych, znacząco wpływa na życie każdego z nas, a szczególnie silnie oddziałuje na młode pokolenie, które stoi przed koniecznością adaptacji do coraz bardziej wymagającego środowiska. Nastolatki, mierząc się z presją rówieśników, wymaganiami szkolnymi, a także wzrastającym wpływem mediów, w tym szczególnie mediów społecznościowych, często doświadczają trudności w radzeniu sobie z emocjami i wyzwaniami życia codziennego. Depresja, zaburzenia lękowe czy problemy z tożsamością stają się coraz bardziej powszechne w tej grupie wiekowej. W odpowiedzi na te zjawiska, istotne staje się poszukiwanie działań, które mogą wspierać młodych ludzi w budowaniu odporności psychicznej i radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami.

W badaniach własnych przyjąłem problem badawczy, który ma rozstrzygnąć, jak te trzy obszary – prężność psychiczna, temperament oraz grupa rówieśnicza – współdziałają w procesie radzenia sobie z trudnościami życiowymi przez młodzież, na przykładzie uczestników grupy teatralnej działającej przy Chojnickim Centrum Kultury. Założyłem, iż zaangażowanie w działania teatralne w kontekście grupy rówieśniczej może stanowić istotny czynnik wspierający młodych ludzi w adaptacji do wymagających sytuacji życiowych.



W pierwszym rozdziale przedstawiłem teoretyczne podstawy osobowości, w tym kluczowe teorie dotyczące temperamentu, które umożliwiają zrozumienie indywidualnych różnic w reakcjach na trudności. Zaprezentowana została Trójkoczynnikowa, biologiczna teoria temperamentu Hansa J. Eysencka, Cechowa teoria osobowości Gordona W. Allporta oraz Czynnikiowo – analityczna teoria cech Raymonda B. Cattella, gdzie wprowadzeniem jest definicyjne ujęcie osobowości. Pierwszy rozdział, to również wyjaśnienie, iż terminy temperamentu i osobowości nie są dla siebie synonimami. Rozdział drugi skupia się na kwestii odporności psychicznej, podejmując tą problematykę w kwestii zarówno pozytywnych zasobów, jak i potencjalnie występujących trudności, z jakimi mierzą się młodzi ludzie w wieku dorastania. Tu pojawia się opis i statystyka ostatnich lat często występujących trudności młodzieży, jak depresji, zaburzeń lękowych, zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych (OCD) czy uzależnień. W rozdziale trzecim podejmuję się analizy roli grupy rówieśniczej i teatru, zwracając uwagę na teatroterapię, jako narzędzi wspierających rozwój emocjonalny i społeczny. Ciekawym tłem jest przywołanie badań z lat 2003-2004, jakie prowadziła Joanna Olszewska-Gniadek w 54 krakowskich teatrach młodzieżowych. Całokształt tej części pracy uzupełnia zaprezentowana perspektywa rozwoju adolescentów przez pryzmat ich uczestnictwa w zajęciach dodatkowych i dowolnych. Rozdział czwarty omawia metodologię badań, uwzględniając zastosowane narzędzia badawcze i procedurę. Narzędzia, jakie zostały wykorzystane w pracy, to Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT, Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M), Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS oraz Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK. Dziewięciu młodych ludzi, osiem dziewcząt i jeden chłopak pracowali z wymienionymi kwestionariuszami. Pięciu reprezentantów tej grupy wzięło udział w wywiadzie psychologicznym, jaki był prowadzony w oparciu o ankietę własnej konstrukcji. Ostatni piąty rozdział zawiera wyniki analizy empirycznej oraz ich interpretację.

Przeprowadzone badania mają odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób temperament oraz uczestnictwo w grupie teatralnej wpływają na prężność psychiczną młodzieży i ich strategie radzenia sobie z trudnościami. Jednocześnie praca wnosi wkład w zrozumienie, jak działania artystyczne i specyfika funkcjonowania grup teatralnych mogą wspierać procesy adaptacyjne młodzieży, szczególnie w obliczu współczesnych wyzwań, z jakimi mierzy się ta grupa wiekowa.



Rozdział 1 Osobowość – złożoność człowieka

Psychologia osobowości to znacząca część psychologii, która podejmuje kwestię indywidualnych różnic między ludźmi. Mająca w swoich zasobach analizę cech psychicznych, wzorów naszych zachowań, odczuwania emocji czy sposobów myślenia, daje możliwość odpowiedzi na wiele pytań, jakie dotyczą obszaru rozumowania, odczuwania i naszych reakcji – szczególnie w sytuacjach stresowych (radzenia sobie w tym czasie). Psychologia osobowości jest mocno złożona. Osobowość określa i charakteryzuje człowieka, ale i determinuje jego niepowtarzalne reakcje na otaczające go środowisko, w tym pochodzące z niego bodźce zewnętrzne. Bada wewnętrzne i zewnętrzne mechanizmy, jakie są fundamentem różnic indywidualnych, a jej celem jest zrozumienie dlaczego jednostki zachowują się w dany sposób.

Podejmując w zakresie swoich badań trzy obszary: 1) to co wspólne, 2) zróżnicowanie indywidualne i 3) jednostkową niepowtarzalność, zadaje do nich pytania:

- co jest prawdziwe w odniesieniu do wszystkich ludzi, o uniwersalne właściwości ich ludzkiej natury,
- jak ludzie różnią się, czy jest zbiór podstawowych różnic między ludźmi,
- jak naukowo wyjaśnić naszą niepowtarzalność? (Corvone & Pervin, 2011).

Rozdział 1 podejmuje problematykę osobowości, gdzie przedstawiona jest jej definicja. Rozdział prezentuje teorię trójczynnika Hansa J. Eysencka, cechową teorię osobowości Gordona W. Allporta oraz czynnikowo – analityczną teorię cech Raymonda B. Cattella. Ostatnim punktem jest kwestia temperamentu jednostki a jej osobowość.

1.1 Definicyjne ujęcie osobowości

Powyższe wprowadzenie mówi o złożoności tego pojęcia – ma on w swoim obszarze trójczłonowy zakres. Tak jak wiele znanych nam słów ma wiele znaczeń, tak i jest z terminem osobowość. Jeśli osobowość powoduje nie tylko to, że ludźmi jesteśmy, ale się od siebie różnimy – to jaka definicja tego terminu jest dobra, odpowiednia i trafna? A jakby przyjąć, że to domyśle ustawienia naszego wewnętrznego systemu osobistych i niepowtarzalnych wzorów zachowania, motywów działania czy reagowania i czucia –



emocji. Nie mniej, w literaturze trafimy na wiele wyjaśnień i jak się okazuje do dziś istnieją spory o istocie definicji osobowości. Te spory, to różnice w kwestii teoretycznych przekonań, jakie występują i dzielą naukowców badających osobowość. Wspólne dla nich jest używanie określenia osobowość, kiedy odnoszą się do „cech psychologicznych, które przyczyniają się do (względnie) trwałych i wyróżniających danych jednostkę wzorców odczuwania, myślenia i zachowania” (Corvone & Pervin, 2011). Kiedy używa się określenia „(względnie) trwałe” o w tym zakresie, to autorzy Corvone & Pervin piszą o tym, że cechy charakteryzujące osobowość danej jednostki, są (względnie) stałe, niezależne od czasu i sytuacji, w której jej życie przebiega. W przywołanej pozycji książkowej, o terminie „wyróżniający” czytamy, iż jest to odniesienie do cech psychologicznych, które nas ludzi różnicują. Co do „przyczyniają się”, to kwestia poszukiwania przez psychologów osobowości, takich czynników psychologicznych, które jako przyczyny wywierają wpływ – po części wyjaśniają określone dla poszczególnych jednostek, wyróżniające i względnie stałe tendencje. Kiedy badacze używają terminów odczuwanie, myślenie i zachowanie, mają na uwadze to, iż pojęciu osobowości „właściwy jest szeroki zakres obowiązywalności, tzn., że odnosi się ono do wszystkich aspektów osoby: jej życia umysłowego, jej przeżyć emocjonalnych i jej zachowania społecznego”, dążąc do rozumienia całej osoby (Corvone & Pervin, 2011).

Zarówno w literaturze z psychologii, socjologii, jak i pedagogiki nie ma jednej definicji terminu. Jej szerokie, wieloznaczne postrzeganie wskazuje na wiele jej definicji i koncepcji. W jednej z definicji jest mowa o systemie, który obejmuje wszystkie charakterystyczne cechy ludzkie (Oldham & Morris, 1997). Sięgając po Słownik Psychologii, przeczytamy, iż osobowość to zasób charakterystyk behawioralnych i psychicznych wyróżniających daną jednostkę (Colman, 2009).

Osobowość to uogólniony termin, jaki określa właściwości, które sprawiają, że jesteśmy właśnie tacy – a nie inni. Jest rozwojowa, zmienna pod wpływem przeżyć, doświadczeń, ma określoną strukturę i jest wyrazem pewnych, indywidualnych motywów i potrzeb danej osoby. Jest typem wyrażania siebie, swoich emocji, uczuć, myśli, jednocześnie będąc fundamentem pod adaptowanie się w określony sposób, radzenia sobie w niedogodnościach, stresie czy działaniu względem osiągnięcia założeń i celów (McMartin, 2016).

Inna z definicji mówi o osobowości, jako o zespole właściwości i procesów psychofizycznych – stałych i odróżniających określoną osobę od reszty, wpływających na



organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości (Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, 2001). Gorodon Allport przyjął cechy za podstawowe jednostki strukturalne osobowości. Definiował je jako gotowość, predyspozycję człowieka do określonej reakcji w dany sposób – to „każdy wyróżniający się rys osobowości”. Skłonne są do danych zachowań i odpowiadają za ich względną stałość w różnym czasie i różnych sytuacjach (Hall, Lindzey, & Campbell, Teorie osobowości, 2010). Podobnie uważają Panowie Daniela Cervone i Lawrence'a A., określając osobowość jako cechy, które to charakteryzują jednostkę, wyjaśniając jej stałe wzorce doświadczenia i działania, gdzie typ tej osobowości jest wiązką cech, która może wyznaczać jej rodzaj (Corvone & Pervin, 2011).

Dokonując historycznego przeglądu psychologii osobowości to ewolucja teorii poczynając od greckich myślicieli (Arystoteles, Platon), przez czas renesansu, psychoanalizę po nowoczesne podejście oparte na badaniach genetycznych. Teorie cech mają dość długą tradycję. Tą pierwotnie notowaną jest opis typów charakteru Teofrasta, który był uczniem Arystotelesa. To czas IV w. p.n.e., kiedy to następnie typologia temperamentów Galena (II w. n.e.), której podstawą są wyróżnione przez Hipokratesa (V w p.n.e.) skoki składające się na organizm (znany podział: sangwinik, melancholik, choleryk, flegmatyk. Inspiruje do dziś, a znane analizy Immanuela Kanta, który umieścił te cztery klasyki typów temperamentu w dwóch wymiarach – uczuć i aktywności, po to aby następnie Wilhelm Wundt podejmując się opisu tych typów, zaprezentował je w wymiarze: mocne – słabe uczucia i zmienna – niezmienna aktywność (Gasiul, 2012).

Francis Galton w XIX wieku, jako pierwszy prowadzi naukowe studia na różnicami indywidualnymi. Wnioskując, iż te w zakresie osobowości znajdują swoje odzwierciedlenie w języku. Zawierają w sobie różne określenia przymiotnikowe, jakie opisują zachowania człowieka, dlatego analiza nad nimi powinna prowadzić do odkrycia natury cech. Finalnie badania tego naukowca dotyczyły poszukiwań takich określeń, którymi ludzie posługują się przy opisie siebie samych, jak i stosują przy określaniu innych (Gasiul, 2012).

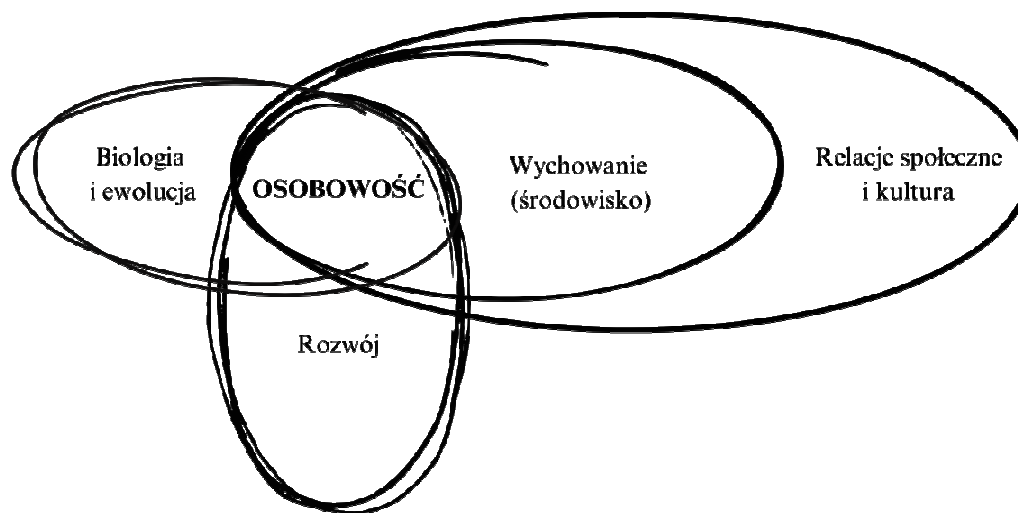


	Silny	Słaby
Szybki	Choleryk	Sangwinik
Wolny	Melancholik	Flegmatyk

Tabela 1 Konfiguracja typów osobowości Galen – Kant – Wundt

Źródło: (Gasiul, Psychologia osobowości, nurty, teorie, koncepcje, 2012)

Henryk Gasiul określa osobowość, jako potencjał i realizacja siebie, spełnianie się i wydobywanie z siebie przez doświadczanie różnych sytuacji, okoliczności (Gasiul, 2001). Zwraca uwagę na kwestię dyspozycji, działania i sprawczości danej osoby w realizowaniu i kreowaniu swojego jestestwa, przez które przechodzi. To co należy do dziedziny psychologii osobowości, to weryfikować i poznawać to, co jest stałe, to co jest indywidualne w jednostce, jednocześnie mając na uwadze, iż wszystko osadzone jest w kontekście kultury, relacji społecznych i poziomu rozwoju. W kwestii definicji osobowości, należałoby przyjąć, iż prawie wszystkie aspekty naszego życia łączą się, aby utworzyć naszą osobowość.



Rysunek 1. Osobowość jako psychologia całej osoby.

Źródło: (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2010, str. 28)

Podejmując temat definicji, zwrócę uwagę na czynniki ją kształtujące. Przywołam myśl przewodnią książki, autorów Zimbardo, Johnson, McCann: „osobowość



kształtują łącznie czynniki biologiczne, sytuacyjne i procesy psychiczne – wszystkie osadzone w kontekście socjokulturowym i rozwojowym” (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2010).

Patrząc na nurty w zakresie funkcjonowania jednostki, względem osobowości różniły się w swoich wnioskach. Jak zauważają autorzy Strelau i Doliński, nurt psychoanalityczny zwrócił swą uwagę na aspekt biologiczny, który determinuje budowę i aktywność mózgu człowieka, zaś poznawczo – behawioralny na uczenie się, które zaprezentowane zostało jako, fundamentalny proces budujący jednostkę. Koncepcja humanistyczna upatruje bazę w dostrzeżeniu indywidualności człowieka (Strelau & Doliński, Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 1., 2008).

Osobowość jest złożoną i zindywidualizowaną strukturą cech psychicznych, które odpowiedzialne za sposób postępowania i myślenie każdej jednostki, kształtują sposób, w jaki ta reaguje na świat, postrzega to otoczenia i odnosi się do innych. Osobowość jest kształtowana przez czynniki biologiczne (np. temperament), jak i kulturę środowiska w którym doświadcza (np. wychowanie, relacje społeczne).

1.2 Teoria trójczynnikowa, biologiczna teoria temperamentu Hansa J. Eysencka

Hans Jürgen Eysenck (1916-1997), psycholog urodzony w Niemczech, który emigrował do Anglii. Jego życie charakteryzowały niebywała energia i produktywność, a prowadzone badania dotyczyły zarówno licznych prób tak normalnej, jak i patologicznej populacji. W obszarze prowadzonych badań nad osobowością był jej twórcą, jak i krytykiem – stworzył nową teorię i był krytykiem innych, uznając je za błędne (zwłaszcza psychoanalizę). Twierdził, iż psychoanalitycy nie przedstawiają rzetelnych pomiarów w swoich konstrukcjach. Eysenck w tworzonej przez siebie teorii stosował rzetelne pomiary różnic indywidualnych – uważał to za konieczne, m. in. dla udowodnienia tezy o biologicznych podstawach wszystkich cech (Corvone & Pervin, 2011).

Eysenck w pracy nad teorią osobowości stworzył model biologicznych podstaw różnic indywidualnych – wyróżniając trzy biologiczne wymiary (PEN), które są w każdym człowieku – jednak o innym natężeniu. Był zdania, iż badanie nad osobowością zaczyna się od obserwacji zachowań i ma cel w odszukaniu ogólnego prawa, jakie wyjaśnia to zachowanie. Chcąc wyjaśnić postępowanie danej osoby, należy skierować uwagę do uwarunkowań biologicznych, tkwiących w organizmie predyspozycji (genetycznych)



do reakcji w dany sposób oraz efektów socjalizacji ze środowiskiem (wyuczonych reakcji) (Hall, Lindzey, & Campbell, 2010).

W fundamentach teorii badacza znajduje się osiem założeń:

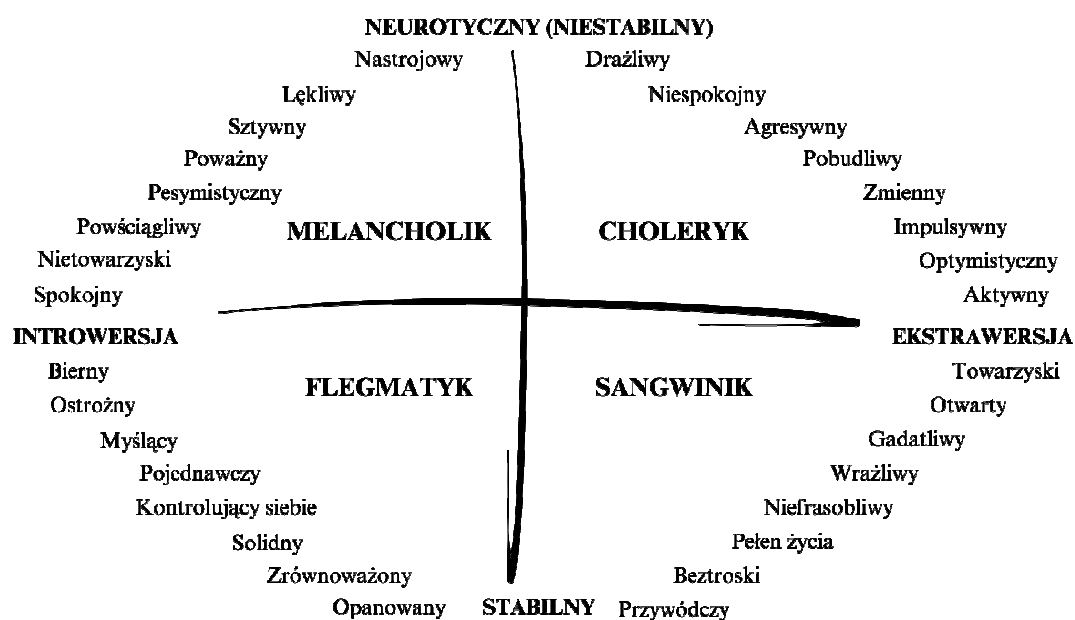
- ludzie różnią się ze względu na posiadane względnie trwałe dyspozycje osobowościowe, określane jako cechy,
- kluczem do identyfikacji cech osobowości jest analiza czynnikowa – korelacji,
- cechy osobowości w istotnej mierze są obarczone przez dziedziczność,
- cechy osobowości są mierzalne przy pomocy określonych kwestionariuszy,
- interaktywny wpływ cech i sytuacji prowadzi do przejściowych wewnętrznych warunków znanych jako stany,
- stany osobowości są mierzalne za pomocą kwestionariuszy,
- cechy i stany są zmiennymi pośredniczącymi wyjaśniającymi różnice indywidualne w zachowaniu w takim zakresie, na jaki pozwalają odpowiednie konstrukcje teoretyczne,
- relacje pomiędzy cechami albo stanami i zachowaniem nie dadzą się wprost uchwycić, gdyż zależą też (są moderowane) od interakcji, pomiędzy cechami, stanami i innymi istotnymi czynnikami (Gasiul, 2012).

W ramach tworzącej teorii, naukowiec analizował odpowiedzi badanych za pomocą analizy czynnikowej, stosując ją w celu wyodrębnienia niezależnych (nieskorelowanych) ze sobą zestawów czynników. Te wyodrębnione czynniki są cechami – spójnymi stylami emocjonalnymi i behawioralnymi, którymi to jednostki różnią się od siebie. W swoich wczesnych badaniach Eysenck wskazał na dwa fundamentalne wymiary osobowości, określając je jako introwersję – ekstrawersję i neurotyzm (Corvone & Pervin, 2011).

Jak pisze Gasiul, od strony struktury osobowość da się opisać za pomocą wymienionych wymiarów: ekstrawersji – introwersji, neurotyzmu – stabilności, psychotyzmu – superego. Wyjaśnia, iż ekstrawersja – introwersja rzutuje na różnicę w zachowaniu w stosunku do otaczającego jednostkę świata, innych i samego siebie, gdzie ekstrawersja to tendencje do poszukiwania kontaktu i więzi ze środowiskiem, innymi ludźmi, do poszukiwania zadowolenia i przyjemności. Introwersja, to przeciwstawne cechy, takie jak nieśmiałość, rezerwa w poszukiwaniach kontaktu ze światem zewnętrznym i innymi ludźmi, a znajdowanie pocieszenia, przyjemności i stymulacje mają raczej związek z wewnętrznymi



ideami stanami osobowymi. Wymiar neurotyzmu, to osoby niestabilne – drażliwe, pełne niepokoju i zdenerwowane. Stabilne jednostki raczej wykazują spokój, zrównoważenie, są beztrioskie i solidne. Psychotyzm w teorii Eysencka, to tendencje do zachowań antyspołecznych, impulsywnych, agresywnych z niską samokontrolą. Na rysunku nr 2 zaobserwować możemy przeciwny biegun, jaki wskazuje na dobrze ułożone superego i wysoką samokontrolę. Nie można przewidzieć zachowań i jednostkowego postępowania względem jednego wyszczególnionego wymiaru. Kluczowe jest uwzględnienie wzajemnej interakcji pomiędzy wszystkimi wymiarami, co po przyczynia się do właściwego przewidywania, określenia zachowań.



Rysunek 2. Cechy osobowości wymiarów Eysencka.

Źródło: (Eysenck, The biology of morality. W: Moral development and behavior. Theory research and social issues, ed. by Th. Licon, 1976)

Powyższy rysunek prezentuje organizację cech, które badacz ułożył w postaci dwóch prostopadłych linii. Ich przecięcie tworzy swoistą przestrzeń dla cech osobowości. Badania statystyczne dowiodły, iż owe cechy nie są ze sobą skorelowane, co pozwoliło Eysenckowi przedstawić je jako dwie oddzielne i niezależne wymiary. Każda jednostka ma swoje miejsca w tej dwuwymiarowej przestrzeni, każda posiada w pewnym nasileniu cechy



ekstrawersji i neurotyzmu. Ten układ cech osobowości systemu Eysencka, określany jest jako nomotetyczny (Corvone & Pervin, 2011).

Godne zwrócenia uwagi na system badacza jest kwestia pokrywania się ze starożytnym ujęciem różnic indywidualnych. Grecy, Hipokrates i Galen ustanowili istnienie fundamentalnych typów osobowości: melancholicznego, flegmatycznego, cholerycznego i sangwinicznego. Ich podejście zostało odstawione, jednak Eysenck głosił, iż to ujęcie zmienności ludzkiego charakteru było trafne. Jednostki uporządkowane przez Greków do danego typu są o wysokim natężeniu w zakresie dwóch skojarzonych cech osobowości – ta zmienność jednostki została zauważona przez starożytną i współczesną społeczność. Fakt ten przemawia na plus w temacie twierdzenia o podstawowym charakterze tych własności natury ludzkiej, a tym samym wskazuje na ich podłoże biologiczne, jakie jest niezależne od miejsca i czasu.

Zdefiniowane dwa wymiary normalnej zmienności osobowości, jakie można obserwować w codziennym życiu, wraz z dodaniem trzeciego – który bywa uznawany za nienormalny (agresja, brak empatii...) w relacji z innymi, jaki został określony mianem psychotyzmu, pozwoliło na powstanie ostatecznego modelu struktury osobowości w ujęciu autora. Jednostka ludzka, według Eysencka zawiera w sobie niezależne trzy wymiary, trzy czynniki:

- psychotyzm,
- ekstrawersja,
- neurotyzm.

Od pierwszych liter tych słów, wzięta się skrótowa nazwa teorii PEN (Corvone & Pervin, 2011).

Przy założeniu cech, jako realnie istniejących struktur, kluczowe staje się poszukiwanie znajdujących się u ich podstaw mechanizmów neurofizjologicznych (Gasiul, 2012). Autor teorii założył, iż różnice indywidualne względem introwersji – ekstrawersji stanowią odzwierciedlenie różnic w funkcjonowaniu neurofizjologicznym kory mózgowej, co znaczyłoby, że introwertycy są bardziej pobudzeni, doznają znacznie większego pobudzenia na poziomie korowym pod wpływem zewnętrznych wydarzeń. Wysokie dźwięki, silne bodźce zewnętrzne wprawiają ich nadmierne pobudzenie, co jest dla nich niekomfortowym i nieprzyjemnym stanem (starają się go unikać). Zatem z obserwacji takiej osoby, możemy określić ją, jako bardziej powściągliwą względem zachowań społecznych. Przeciwnie



ekstrawertycy, przy tym samym bodźcu doświadczają znacznie mniejszego pobudzenia korowego, jednocześnie poszukując bardziej intensywnych doświadczeń z otoczenia. Ciekawostką, która zwróciła moją uwagę jest kwestia uczenia się – u introwertyków większy wpływ na ten proces ma kara. Odwrotnie jest u ekstrawertyków, na których działa nagroda (Corvone & Pervin, 2011).

Względem neurotyzmu, badacz uważał, iż to autonomiczny układ nerwowy odpowiada za system biologiczny jednostki – nie kora mózgowa, jak u ekstrawertyka. Jednostki, które uzyskały wysokie wyniki w skali neurotyzmu mogą posiadać autonomiczny układ nerwowy szybko reagujący na stres i wolno powracający do równowagi po ustaniu zagrażającej sytuacji. Osoba taka jest na stałym czuwaniu, sprawiając wrażenie ciągle zainteresowanej (Corvone & Pervin, 2011).

Mając na uwadze wyniki badań, jakie prowadził Eysenck, to te nad ekstrawersją są najdokładniej zbadane względem innych cech. Te względem teorii neurotyzmu nie potwierdziły jednoznacznie jej fizjologicznych założeń, o czym sam pisałem badacz (Eysenck, 1990). O wymiarze psychotyizmu, jego fundamentach również mało wiemy, jednak to tu sugeruje się związki genetyczne, szczególnie powiązane z męską płcią – jedna ze składowych, agresja, jest wyższa niż kobiet i może być połączona z występującym poziomem testosteronu (Eysenck, 1990).

Introwertycy mają ciągle wyższy poziom pobudzenia korowego niż ekstrawertycy i według też innych badaczy nie wymagają znacznej stymulacji (Szymura, 2007). Wyjaśniając używany termin pobudzenie, to według Eysencka – to facylitacja reakcji spostrzeżeniowych, motorycznych, uczenia się i myślenia na poziomie korowym. Przeciwnie hamowanie wskazuje na obniżenie tych procesów (Gasiul, 2012). Jednostki z potencjałem pobudzenia tworzącym się szybko, u których tak tworzące się potencjały pobudzenia są względnie silne, posiadają skłonności introwertywne w obszarze postępowania i czynów. Identycznie jest u jednostek, u których proces hamowania reaktywnego rozwija się szybko i jest silne, a rozprasza się powoli – mają skłonności ekstrawertyczne. Osoby, u których hamowanie reaktywne rozwija się powoli i jest słabe a tym samym szybko się rozprasza, posiadają introwertyczne skłonności (Gasiul, 2012).

Wymiary osobowi badacza są strukturami neuropsychicznymi – mając wyraźne podłoże biologiczne, są ortogonalne, czyli dostrzega się braku między nimi jakichkolwiek korelacji i wiążą się z podatnością na określone choroby psychiczne. Co może znaczyć,



iz identyczne natężenie cech temperamentu w mniej stresującej sytuacji może zapewniać efektywne działanie, gdy adekwatnie w odwrotnej, bardziej wymagającej niedogodnej i obciążającej sytuacji, może prowadzić do zaburzeń osobowości (Augustynek, 2015).

Teoria Eysencka zawiera w sobie obszar psychopatologii i zmianę zachowania. Badacz twierdzi, iż wszelkie objawy, trudności natury psychicznej, jakie mogą się pojawić w życiu jednostki, odnoszą się do podstawowych charakterystyk osobowości i zasad funkcjonowania układu nerwowego. Pojawienie się u ludzi symptomów neurotycznych jest wynikiem powiązanych ze sobą procesów zachodzących w układzie nerwowym oraz przez doświadczanie nauki silnych reakcji emocjonalnych wobec występujących bodźców wywołujących strach (Corvone & Pervin, 2011).

W kwestii zaburzeń psychicznych i zmiany zachowania, badacz wyrażał się dość optymistycznie względem płynących możliwości z terapii. Był przeciwny twierdzenia dotyczącego istoty dziedziczenia względem niemożliwości modyfikacji zachowania, jednocześnie uważając, iż to co jest determinowane genetycznie, stanowi jedynie predyspozycję danej jednostki do określonych aktywności i postępowania w dany sposób, w danych sytuacjach (Eysenck, 1982). Jednostka ma potencjał oduczania się wcześniej nabytych reakcji (w tym lękowych). Może nauczyć się nowych zasad postępowania względem obowiązujących norm społecznych, co daje możliwość do wypracowania stylu, jaki różniłby się od pierwotnych predyspozycji. Badacz był zwolennikiem terapii behawioralnej – z konsekwentnym wdrożeniem w jej cykl teorii uczenia się i teorii zmiany zachowania (Corvone & Pervin, 2011).

Eysenck w zakresie swojej pracy dostarcza również praktycznych narzędzi – jest nim m.in. kwestionariusz EPQ – Eysencka Kwestionariusz Osobowości, posiadający proste pozycje samoopisowe. Narzędzie ma polską adaptację, EPQ-R (Brzozowski & Drwał, 1995).

„Gdyby psychologia osobowości miała dziesięciu Eysencków zamiast jednego, z pewnością byłaby dziś bardzo mocną dziedziną nauki” (Corvone & Pervin, 2011, str. 308).

1.3 Cechowa teoria osobowości Gordona W. Allporta

Gordon Willard Allport (1897-1967), amerykański psycholog, profesor Uniwersytetu Harvarda, który w swojej pracy kładł nacisk na zdrowie i dobrą organizację zachowania jednostki. Cechował się krytycyzmem wobec psychoanalizy, a jego podejście było



odwrotnością wobec innych teorii, które kierowały swoją uwagę raczej na to, co w zachowaniu jednostki neurotyczne, na kwestię redukcji napięcia. Jego zdaniem cechy to podstawowe elementy osobowości, istnieją i mają swoje miejsce w układzie nerwowym. Są wykładnią dyspozycji osobowościowych danego człowieka i wyjaśniają czasową i sytuacyjną spójność jego postępowania. Allport charakteryzuje je przez trzy własności: częstotliwość, intensywność oraz zakres sytuacyjny (np. osoba bardzo uległa, będzie swojej uległości często i w różnych okolicznościach/sytuacjach) (Corvone & Pervin, 2011).

Według badacza osobowość jest toczącym się procesem, ciągle podlegającym zmianom z pewnymi stałymi cechami. Te zmiany, ich przebieg, przeobrażenia i stawanie się są w jego szczególnym zainteresowaniu. „Każdy człowiek jest jakby swoistym wyrażeniem – idiomem wyłamującym się ze składni gatunku. Każdy idiom ma swój specyficzny kontekst, który wyjaśnia jego sens. Wyrażenia idiomatyczne nie są jednak całkowicie samowolne i niezależne od jakichkolwiek prawideł i dopiero przez porównywanie ze składnią gatunku można uchwycić ich naturę” (Allport, 1988, str. 22). Autor wskazuje, że „jeśli nauka o osobowości w ogóle ma istnieć, to powinna się bardziej niż dotąd skoncentrować na dominującej cesze owej osobowości – na jej niepowtarzalnym zorganizowaniu (Allport, 1988, str. 23).

Teoria zakłada niepowtarzalność indywidualność jednostki, z uwagą na świadomość w zakresie podejmowanych zachowań i intencji, które określają znaczenie jej działań – z równie ważnym kierunkiem na przyszłość. Jej osobowość jest wewnętrzną, dynamiczną organizacją psychofizycznych systemów, które skłaniają jej indywidualne przystosowanie do jej środowiska (Hall, Lindzey, & Campbell, 2004).

Badacz wprowadzając dwa pojęcia: cecha i dyspozycja osobista, definiuje jako:

- cecha, to struktura neuropsychiczna, jaka właściwa jest wielu osobą,
- dyspozycja osobista, jako ta właściwa tylko jednej osobie (Gasiul, 2012).

Kluczowe w procesie ewaluowania osobowości są wrodzone dyspozycje:

- tendencje wspólne dla naszego gatunku, jakie umożliwiają przetrwanie – odruchy, popędy, procesy homeostazy (to co biologiczne, instynktowne)
- to co powiązane z genami (dziedziczne cechy fizyczne i psychiczne),



- talenty, potencjalne zdolności, które są istotne w kształtowaniu się człowieka (podstawowa, to zdolność uczenia, jaka zapewnia rozwój i tworzenie się uporządkowanej struktury) (Oleś, 2003).

Osobowość nabiera kształtu za dyspozycją do realizowania swoich możliwości, która jest kluczem do możliwej wykształcenia się indywidualności, a jej podstawową jednostką jest cecha. Dzięki wyżej wymienionej, ważnej zdolności uczenia się, jednostka umożliwia ciągłą zmianę i niepowtarzalne przystosowanie się do otoczenia. Charakterystyczne dla jej osobowości jest zdolność do autoregulacji, co przejawia się w reakcji na dynamiczne relacje między popędami a bodźcami z zewnątrz. Każda osoba wykształca indywidualny styl życia – pełnego świadomości siebie (Oleś, 2003).

Allport nadmieniał, iż bez koncepcji cech, trudno byłoby, wręcz byłoby niemożliwe uchwycenie przejawów stabilności oraz zawartości zachowania i doświadczenia (Allport, 1972, str. 31). Cecha, jako sama w sobie jest o charakterze biofizyczny z tendencją determinującą, w wyższym sensie – wskazując na specyficzny układ procesów umysłowych, dzięki któremu łatwiej jest rozwiązać dany problem bądź wykonać określone zadanie (Gasiul, 2012). Badacz uważał, iż cechy nie ujawniają się w każdej sytuacji – pisał: „cechy są często aktywizowane w jednej sytuacji, a w innej – nie” (Allport, 1937, str. 331).

W zakresie cech, badacz dokonał podziału, wyróżniając:

- cechy dominujące (kardynalne), które wywołują dane zachowanie niezależnie od treści danej sytuacji, praktycznie każde działanie człowieka poddane jest jej wpływowi, jednostki posiadają ich niewiele, istnieje możliwość na ich nie posiadanie,
- cechy główne, zasadnicze (centralne) – uczciwość, uprzejmość, asertywność, które odnoszą się do bardziej ograniczonego zakresu sytuacji, są dominujące w określonej sytuacji wyboru,
- cechy wtórne, które są najsłabiej widoczne i najmniej spójne z wnętrzem jednostki, zadziałają tylko pod wpływem określonych bodźców (Corvone & Pervin, 2011).

Allport uważa, iż podstawową zasadą zachowania jest jego ciągłość, ciągła płynność, gdzie każde kolejne zachowanie jest w efekcie mobilizacji energii z danej chwili, zatem ani pojedyncza cecha, ani wszystkie razem nie determinują same przez się zachowania – ważna jest interakcja między podmiotem i otoczeniem. Badacz jest ostrożny w kwestii twierdzenia, iż w jednostce jest jakaś siła, która odpowiada za bycie agresywnym czy uprzejmym.



Odwołuje się do obserwowania strumienia zachowań, które stanowią źródło danych empirycznych dla psychologii osobowości. Cechy najczęściej tworzą swoiste skupisko, gdzie uaktywnienie określonej części wyzwala gotowość do nawiązania połączenia z pozostałą resztą – ich rozdzielenie sprawia trudność. Kłopotliwa jest również ich zawartość – jednostka ujawnia wiele sprzeczności, raz jest otwarta, a innym razem chłodna w relacji. Sprowadza się to do uwzględnienia sytuacji uaktywniającej danego typu dyspozycji osobistych (Gasiul, 2012).

Dyspozycje są dynamiczne, część z nich odczuwalne są wyraźniej – Allport określił je mianem motywacyjnych dyspozycji, których źródłem są popędy, czyli podstawowe potrzeby i dążenia. Te o słabszej sile odczuwania, określone zostały jako dyspozycje określające styl, które kierują działaniem, a motywacyjne je inicjują. Ich rodzaj nie ma wpływu na fakt, iż pewne osobiste dyspozycje są bardziej centralne, inne zaś bardziej peryferyjne (Gasiul, 2012).

Autor wskazuje, iż do zrozumienia osobowości istotna jest również kwestia intencji i zamiarów. Według Allporta: zamiary, wyrażane w postaci pragnień, nadziei, ambicji, aspiracji – to one często wskazują sposoby aktywacji samego siebie i realizowania osobistych dyspozycji. Zamiary odsłaniają zakres znaczeń, który kanalizuje całą energię psychiczną i prowadzi do pewnych postaw, gdzie postawa jest efektem związania dyspozycji z obiektem czy wartością. W temacie pojęcia intencji, badacz wprowadza strukturę, proponując określenie „proprium” – na oznaczenie podmiotowości i własności, które zawiera te aspekty życia, które człowiek uważa za istotne, ważne dla poczucia tożsamości, umacniania siebie. Zakres ten obejmuje również wartości osobowe, jako część sumienia – będące osobistą częścią i korelujące z przekonaniami. Przekonania wspólne dla określonej grupy lub dość istotne dla danej kultury są zazwyczaj peryferyjne, a tym nie stanowią aspektu proprium (Gasiul, 2012). Poniższa tabela 2 prezentuje aspekty proprium względem okresów życia, których się one ujawniają.

Aspekty proprium	Okres pojawiania się	Charakterystyka
Poczucie własnego ciała	1 rok życia	Podstawą są doznawane bóle, przyjemności i wrażenia cielesne. Jest to strumień doznań płynących z wnętrza ciała; odczucie odrębności własnego ciała od innych, świadomość funkcji



		ciała.
Poczucie tożsamości	2 rok życia	Podstawą jego wykształcenia są interakcje z innymi osobami. Poczucie tożsamości zapewnia ciągłość doświadczeń, a szczególną w niej rolę zdaje się pełnić język i własne imię, nazwisko.
Szacunek dla siebie samego (self-esteem)	3 rok życia	Związany z potrzebą przetrwania, a przejawiający się w poczuciu niezależności, osiągnięć, w formie egoizmu, narcyzmu, dumy, miłości do siebie samego.
Rozszerzenie „ja” (ekstensja „ja”)	4-6 rok życia	Podstawą jest wiedza o sobie i stan posiadania (określa go zakres tego, co można nazwać swoim – np. moi rodzice, mój dom). Rozszerzanie „ja” następuje w wyniku nadawania znaczeń różnym obiektom i ich włączenia w zakres świadomości bycia własnymi.
Obraz własnej osoby (self-image)	4-6 rok życia	Podstawą są wymiary „ja pożądane” i „ja niepożądane”, będące wyrazem czułości na pochwały i obwinienia. Zawiera właściwie dwa aspekty – spostrzegane aktualnie zdolności, status (ja realne) oraz aspiracje (ja idealne).
„Ja” jako nośnik racjonalności lub racjonalne myślenie	6-12 rok życia	Odkrywanie i posługiwanie się zdolnościami myślenia, wyjaśniania i rozwiązywania problemów.
Dążenia osobiste	Okres adolescencji	Podstawą jest odkrywanie celów życiowych (wyznaczanie linii samodoskonalenia siebie), dążenie do realizacji własnych motywów, zaspokojenia własnych potrzeb, posiadania własnych uczuć, myśli. Wskazuje na motywacyjną stronę proprium.
Samoświadomość	Dorosłość	Powyższe aspekty proprium prowadzą do wykształcenia się świadomości siebie samego, która odzwierciedla jedność i całościowość wszystkich funkcji (jest wyrazem osiągnięcia dojrzałości osobowości).

Tabela 2 Właściwości proprium w teorii cech G.W. Allporta

Źródło: (Gasiul, 2012)



Autonomia funkcjonalna motywów człowieka wg. Allporta, mówi iż dorośli wyrastają z wczesnych motywów dążenia do redukcji napięcia. Dorosła jednostka swoje motywy ma autonomiczne względem wcześniejszych popędów i dążeń do redukcji napięcia (Corvone & Pervin, 2011). Czyli „to, co było niegdyś zewnętrzne i instrumentalne, staje się wewnętrzne i motywujące. Działanie, które niegdyś służyło popędowi lub jakiejś prostej potrzebie, z czasem zaczyna służyć sobie samemu lub, w szerszym znaczeniu, własnemu obrazowi (idealnemu Ja) człowieka. Dzieciństwo zostaje za nami, przychodzi dojrzałość” (Allport, 1961, str. 229).

Autor uważa, iż mimo wizerunku motywów, jako dążenia do spełnienia w takiej czy innej formie, to wszystkie z nich staną się funkcjonalnie autonomiczne (Murray, 1968). Kiedy tworzy się nawyk, to czas rozwoju motywów wtórnych – największa aktywność jednostki. W taki sposób motywowana jest w dziecięcym wieku, ucząc się nowych zachowań, np. mówienia. Kiedy jednostka jest dorosłą osobą, to jej dążenia do realizacji określonych celów (np. naukowych, zawodowych) są tym czasem motywacji (Gasiul, 2012).

Allport wyróżnia dwa rodzaje autonomii funkcjonalnej:

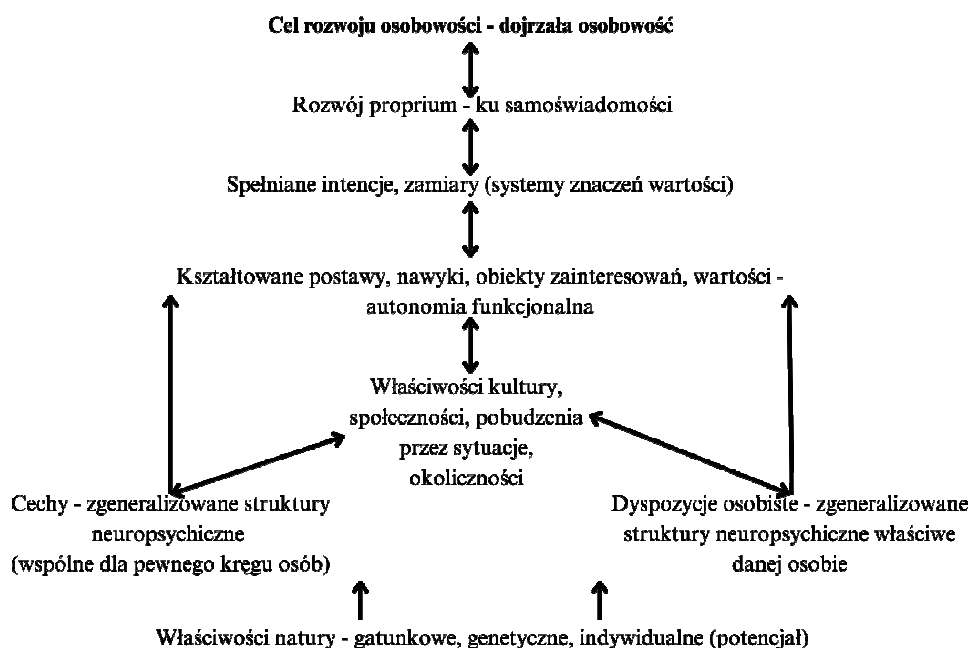
- perseweracyjna – wyjaśnia tworzenie się nałogów, powtarzalnych będących rutyną zachowań,
- propriacyjna – właściwa dla zainteresowań, wartości, dyspozycji osobistych, obrazu siebie, własnych zamierzeń, uczuć, stylu życia (Hall & Lindzey, 1990, str. 417).

Osobowość jednostki ewaluuje na osi jej życia, kiedy to jako „normalnie wyposażone niemowlę ludzkie wykształci w sobie z czasem świadomość własnej tożsamości i hierarchiczną organizację cech” stając się swego rodzaju systemem strukturalnym, samoregulującym i samopodtrzymującym (Allport, 1988, str. 27). Owa dojrzałość osobowości jest finałem, do którego rzadko dochodzi jednostka. Allport w tym zakresie wymienia charakterystyczne cechy dla dojrzałej osoby:

- stopniowe poszerzanie zakresu rozumienia różnych wymiarów otoczenia – zasięg „ja”,
- zdolność nawiązywania intymnych kontaktów i darzenia inne jednostki współczuciem – życzliwy stosunek wobec innych,



- dojrzałość emocjonalna w czterech istotnych rodzajach: akceptacja samego siebie, akceptacja emocjonalności, tolerancja na frustrację, zaufanie w stosunku do możliwości i sposobu wyrażania samego siebie,
- realne spostrzeganie – pełny kontakt z rzeczywistością bez jej zniekształcenia pod kątem własnych potrzeb i zamiarów,
- opanowanie nad nawykami i kompetencjami – dojrzała osoba posiada nawyki i kompetencje, a dojrzałość to wykorzystanie tych, jakie posiada w sytuacji, która wymaga takich, jakich nie posiada; podejmowanie działania celem wykorzystania posiadanych – poczucie dumy z posiadanych zdolności,
- obiektywizacja siebie samego – znajomość siebie, wyrażająca się w formie trzech sprawności: tego co potrafię robić, czego nie potrafię zrobić i co powinienem zrobić (Gasiul, 2012, strony 109-112).



Rysunek 3. Teoria osobowości Allporta.

Źródło: (Gasiul, 2012, str. 111)



1.4 Czynnikiowo – analityczna teoria cech Raymonda B. Cattella

Raymond Bernard Cattel (1905 – 1998) urodzony w Anglii, amerykański psycholog, który w trakcie swojej pracy zawodowej wydał ponad dwieście artykułów i piętnaście książek, uważany za znaczącego psychologa XX wieku (Corvone & Pervin, 2011).

Cattel uważał, iż język jest podstawowym i praktycznie bezpośrednio dostępnym źródłem dla całej struktury cech osobowości. Z zasobu 17953 przymiotników, jakie wskazali Allport i Odberta w zakresie opisu ludzkich zachowań wybrał 4500, jednocześnie traktując je jako fundamentalny zasób symboli behawioralnych. Badacz na podstawie dalszych analiz i poczynionych prac zredukował listę do 171 cech – ich pierwszy etap, aby kolejno w drugim stworzyć zestaw 46 cech, jaki został nazwany „typową ograniczoną sferą osobowości” (Gasiul, 2012).

Badacz wprowadził rozróżnienia, jakie nadały porządek mnogości cech osobowości. Pierwszym rozróżnienie między cechami powierzchniowymi a źródłowymi. Ich pojęcie nawiązuje do różnych poziomów analizy – hierarchiczne uporządkowanie cech. Te powierzchowne, to tendencje behawioralne, które istnieją „na powierzchni”, przez co są łatwe do zaobserwowania. W ramach badań wzorców korelacji dużej liczby słów, jakie określały cechy, badacz wyodrębnił 40 grup pojęć silnie ze sobą powiązanych. Według Cattella każda z grup reprezentowała jedną cechę powierzchniową (Corvone & Pervin, 2011).

Cattel określił 16 cech źródłowych, które wg. badacza stanowią główne struktury osobowości – są najbardziej stabilne w zakresie jej elementów. Są nimi:

- wylewny – powściągliwy,
- bardziej inteligentny – mniej inteligentny
- zrównoważony – emocjonalny,
- dominujący – uległy,
- beztroski – poważny,
- sumienny – niesumienny,
- śmiały – płochliwy,
- delikatny – twardy,
- podejrzliwy – ufny,
- fantazyjny – praktyczny,



- wnikliwy – naiwny,
- bojaźliwy – pewny siebie,
- postępowy – konserwatywny,
- samodzielny – zależny,
- kontrolujący się – nieplanujący,
- napięty – spokojny (Nowakowska, 1970).

Jednocześnie cechy podzielił na trzy kategorie:

- zdolnościowe – odnoszą się do zdolności i umiejętności, dzięki którym jednostka może efektywnie funkcjonować (np. inteligencja),
- temperamentalne – odnoszą się do życia emocjonalności osoby i stylu zachowania (np. szybkość działania/reakcji, uległość emocjom, impulsywność czy podejmowanie aktywności po dłuższym czasie),
- dynamiczne – odnoszą się do dążeń i motywacji (skala motywacji, jej natężenie różni jednostki w tym zakresie) (Corvone & Pervin, 2011).

Cattell do zidentyfikowania cech wykorzystał trzy bazy danych – trzy różne źródła: dane dotyczące historii życia (odnoszące się do zachowania w codziennych sytuacjach) – dane L, dane samoopisów (lub odpowiedzi na pytania kwestionariusza) – dane Q i dane OT (zbierane podczas badania próbek sytuacji, w których jego uczestnicy nie są świadomi związku między reakcją a pomiarem charakterystyki osobowości) – z obiektywnych testów.

Badacz zwraca uwagę na cechy dynamiczne – w ich zasobach tkwią kluczowe dla każdej teorii osobowości źródła zachowań motywacyjnych. Uważa, że zachowanie ma swoje odniesienie do motywatora, który należałoby odkryć, przy czym uwzględnia dwa obszary: cele i podniety, inaczej bodźce. Trudno jest uchwycić zmienność pobudzających zdarzeń, jednak ważne jest ustalenie listy wskaźników, które umożliwią wypracowanie narzędzi pomiaru zmiennych charakteryzujących aspekty dynamiczne osobowości. Cattell wskazuje listę składającą się z 55 zasad pomiaru motywacji – prezentacja w poniższej tabeli 3.

1	Preferencja	Jednostka podejmując wybór, stawia na takie aktywności, którymi jest bardziej zainteresowany.
2	Wiedza o środkach doprowadzających do celu	Siła uwagi i zainteresowania, która obrazuje się przez wzrost wiedzy, jaka jest niezbędna do realizacji określonego działania.
3	Nawyki umożliwiające	Nawyki motoryczne – zainteresowania celami powinny wiązać się z nawykami umożliwiającymi ich osiągnięcie.



	dojście do celu	
4	Nawyki umożliwiające dojście do celu	Nawyki percepcyjne, jakie są związane z uprzednio realizowanymi zainteresowaniami.
5	Nawyki - środki prowadzące do celu	Nawyki percepcyjne, jakie nie są związane z uprzednio realizowanymi zainteresowaniami.
6	Reprodukcja w pamięci	Wzrost skojarzeń dzięki wcześniej realizowanym zainteresowaniom.
7	Reprodukcja w pamięci	Wzrost skojarzeń bez wcześniej orientacji na dane zainteresowania.
8	Pamięć	Szybsze zapamiętywanie zdarzeń – uczenie się będzie dynamiczne, szybsze, jeśli owe zainteresowanie jest silniejsze.
9	Pamięć	Szybsze zapamiętywanie nagród – uczenie się związków między działaniem a nagrodą.
10	Jednoczesne rywalizujące hamowanie	W sytuacjach percepcyjnych – przez materiał bardziej interesujący (zbieżna z 1 zasadą).
11	Jednoczesne rywalizujące hamowanie	W sytuacjach percepcyjnych – przez obojętny, przypadkowy materiał.
12	Retroaktywne hamowanie	Przypominanie materiału bezsensownego.
13	Retroaktywne hamowanie	Na przykładzie neutralnych nawyków (pogorszenie w nawykach motorycznych).
14	Czas decyzji w kategoriach posiadanych przekonań	Zgoda lub brak w pewnych zdarzeniach współwystępuje z krótszym czasem reakcji werbalnej w zakresie opinii.
15	Efekty konfliktu	Zmienność w zakresie czasu decyzji przy wywołaniu konfliktów (dotyczy konfliktów czasowych w zakresie jakiejś postawy).
16	Efekty płynności	W obszarze sygnałów stymulacji (silniejsze zainteresowanie prowadzi do spontanicznej reprodukcji albo płynności rozumianej jako szybkość i czas trwania).
17	Efekty płynności	W obszarze dobrych lub złych następstw (powtórzenie zasady 16 + odnoszenie się do następstw działania).
18	Efekty płynności	W obszarze usprawiedliwiania (racjonalizacja wybranego sposobu działania).
19	Spontaniczność uwagi	
20	Wytrwałość w zakresie wydajności pracy	Efektywność w podążaniu za realizacją zainteresowania (pomiar angażowanej energii na rzecz realizacji zainteresowania).
21	Wytrwałość	Gotowość do zatrzymania lub kontynuacji (ocena gotowości wykonywania zadania, pomimo minimalnej nagrody)
22	Uczenie się	Rozmyślne i chłonne (dowolne uczenie się zgodne z życiowymi



		postawami).
23	Rozgrzewanie się	W szybkości percepcji.
24	Rozgrzewanie się	W szybkości nawyków.
25	Rozgrzewanie się	W płynności.
26	Reminiscencja	W zakresie werbalnym.
27	Reminiscencja	W zakresie wrażliwości percepcyjnej.
28	Reminiscencja	W zakresie nawyków motorycznych.
29	Autonomiczne reakcje	Odruch psychogalwaniczny, siła odruchu.
30	Autonomiczne reakcje	Napięcie mięśniowe.
31	Autonomiczne reakcje	Ocena zmian metabolicznych (pomiar siły bezpośrednio wzbudzonych zainteresowań lub ich zagrożenia, poprzez puls, uderzenia, itd.).
32	Autonomiczne reakcje	Pomiary sercowo-naczyniowe.
33	Autonomiczne reakcje	Cyrkulacja pery feralna, temperatura (przy frustracji postawy jest to czuły wskaźnik).
34	Fizyczne reakcje	Siła nacisku w trakcie pisania (np. przy odpowiedziach „tak, nie” może być ona inna).
35	Fizjologiczne reakcje	Facylitacja i hamowanie odruchów.
36	Objawy pracy centralnego systemu nerwowego	Progi sensoryczne (pobudzenie zainteresowania obniża próg pobudzenia).
37	Objawy pracy centralnego systemu nerwowego	Czas percepcji (zainteresowanie zmienia ocenę upływającego czasu).
38	Dynamizmy (mechanizmy obronne)	Wyobrażenia: czas poświęcony na rozmyślanie.
39	Dynamizmy	Wyobrażenia: wybór tematów wyobrażeń.
40	Dynamizmy	Autyzm – zniekształcenie percepcji.
41	Dynamizmy	Autyzm – zniekształcenie przekonania (mylne przekonania).
42	Dynamizmy	Naiwna projekcja – błędna percepcja.
43	Dynamizmy	Naiwna projekcja – mylne przekonania.
44	Dynamizmy	Racjonalizacja – mylne przekonania
45	Dynamizmy	Prawdziwa projekcja – mylne przekonania.
46	Dynamizmy	Zniekształcenie rozumowania – indukcyjne, klasyfikacyjne procesy.
47	Dynamizmy	Zniekształcenie rozumowania – dedukcyjne, sylogistyczne rozumowanie.
48	Dynamizmy	Zniekształcenie rozumowania – uczenie się relacji w percepcji.
49	Dynamizmy	Zniekształcenie rozumowania – sposoby i środki osiągania celów.
50	Dynamizmy	Zniekształcenie rozumowania – użyteczność środków prowadzących do celu.



51	Częstość poszukiwania nagród	Reakcje na wskazówki, oznaki.
52	Gotowość	Do podejmowania się realizacji zadań poszukiwawczych.
53	Napięcie	Związane z niedokończeniem zadania.
54	Zdolność	Integracji percepcyjnej.
55	Oczekiwania	

Tabela 3 Lista zasad pomiaru motywacji do budowy narzędzi testowych

Źródło: (Gasiul, 2012, strony 119-121)

Według Cattela, wszystkie akcje i reakcje osób w danych sytuacjach są czymś podyktowane – umotywowane, a bazą do monitoringu dynamiki zachowania mogą być elementy zdolności, temperamentu czy też inne, nie mniej zawsze ujęte w relacji do bodźca. Badacz zwraca uwagę, iż najprostszą jednostką, jaka podlega obserwacjom jest postawa, która jest możliwa do określenia na podstawie działań, jakie stanowią świadome i osadzone we względnie trwałych układach sytuacyjnych (Gasiul, 2012).

Badacz nie pojmował jednostki statycznie, co oznacza, że uważał, iż nie zachowuje się ona tak samo w każdej sytuacji. Cattell sądził, że zachowanie zależy również od stanów i ról – nie tylko od posiadanych cech. Pojęcie stanu rozumie, jako emocję/nastroj z danej chwili (np. niepokój, pobudzenie). Ów stan, który właśnie doświadcza osoba, ma taki sam wpływ na ludzkie zachowanie, jak posiadane cechy. Stan psychiczny danego człowieka jest po części zdeterminowany przez sytuację, w jakiej się znajduje. Względem ról autor był zdania, iż niektóre zachowania są ściśle z nimi powiązane. Cattell twierdził, iż dokładne opisanie danej osoby w określonym czasie, może zostać dokonane po pomiarze zarówno cech, jak stanów z uwzględnieniem pełnionych ról. Cechy zapewniają stabilność w zachowaniu, a aktualny stan czy nastrój, w którym jest osoba oraz pełniona przez nią określona rola mogą mieć na dane zachowanie wpływ, zmieniając je (Corvone & Pervin, 2011).

W oparciu o stworzoną przez badacza koncepcję struktury osobowości, to dojrzała jednostka charakteryzuje się poniższymi reakcjami:

- „czynniki A: jest łatwy w pożyciu, serdeczny, otwarty, łatwo adaptujący się, ufny, nastawiony na współpracę, mający poczucie humoru, dojrzały emocjonalnie, umiejący wyrazić swoje uczucia, posiadający wgląd w siebie, umiejący się cieszyć przyjemnościami życiowymi,



- czynnik B: inteligentny, wytrwały, sumienny, obstający przy swoim, systematyczny, dokładny, mający szerokie zainteresowania, prawdomówny, kierujący się zdrowym rozsądkiem,
- czynnik C: stabilny uczuciowo, stały w postępowaniu, posiadający poczucie życiowego realizmu, kontrolujący swoje zachowania, cierpliwy, obstający przy swoim, lojalny, liczący się z regułami obowiązującymi w danej kulturze,
- czynnik E: pewny siebie, dążący do jak najlepszego wykonania tego, co robi,
- czynnik F: wesoły, towarzyski, z dobrym kontaktem, energiczny, spokojny, pomysłowy, umiejący szybko pracować,
- czynnik G: zdeterminowany do działania, odznaczający się poczuciem odpowiedzialności, liczący się z ludźmi,
- czynnik H: śmiały, spontaniczny, lubiący nawiązywać kontakty z ludźmi, naturalny w zachowaniu,
- czynnik I: wybredny pod względem estetycznym, posiadający wrażliwą wyobraźnię, wewnętrznie niezależny,
- czynnik L: rozumiejący i akceptujący innych,
- czynnik M: liczący się z konwencjami,
- czynnik N: umiejący się znaleźć w towarzystwie, posiadający umiejętność wglądu w siebie i innych,
- czynnik Q2: samowystarczalny,
- czynnik Q3: o silnej woli, trwałych zainteresowaniach, wytrwały, odporny w działaniu, w którym spotykają go przeszkody, lubiący atakować i rozwiązywać trudne problemy,
- czynnik Q4: rozluźniony, mający zaspokojone silne własne potrzeby i popędy” (Siek, 1980).



1.5 Temperament a osobowość

Termin temperament nawiązuje do indywidualnych cech jednostki, których podłożem jest biologia. Cechy determinują indywidualną emocjonalną reakcję osoby, jej uwagę i odpowiedź ciałem na różne okoliczności, w różnych sytuacjach.

W zakresie historycznego podejścia do terminu, jak i samej kwestii początków rozważań i badań nad temperamentem, należałoby zwrócić uwagę na ojca medycyny, Hipokratesa. Ten grek, w IV wieku p.n.e. objśnił kwestię zdrowia i choroby na zasadzie humorów – soków z ciała: krwi, żółci, flegmy (śluzu) i czarnej żółci, jakie wzajemnie wpływają na jednostkę. Inny grecki lekarz, Galen (II wiek p.n.e) uzupełnił temat.

Hipokrates wymienia cztery indywidualne różnice, cztery jakości: ciepło, zimno, wilgoć i suchość wraz z czterema, wyżej wymienionymi sokami. „Ciało człowieka ma w sobie krew, flegmę i dwojakiego rodzaju żółć, żółtą i czarną. Soki te stanowią naturę jego ciała i dzięki nim jest on zdrowy lub chory. Najzdrowszy jest on wtedy, kiedy mieszanina tych soków, ich działanie i ilość pozostają w odpowiednim stosunku” (Hippokrates, 1895).

Jakie to proste – odpowiedni, optymalny rozkład między tymi cieczami ma stanowić źródło zdrowia człowieka. Ich niekorzystny, nieodpowiedni, niedopasowany układ i proporcje jest powodem choroby, a co za tym idzie – przywrócenie prawidłowości wpływa na przywrócenie zdrowia i witalności. Wpływ na jakość w tym obszarze ma to co jemy i czas pory roku. Zima, to flegma (kiedy jest wydzielana), którym w tym czasie dominuje – choroby z tym związane, wiosna to krew, lato żółć i jesienią jej czarna wersja. Hipokrates twierdził, że źródło naszych soków, znajduje się w określonych częściach ciała i pochodzi z następujących jego narządów i miejsc: krew – serce, flegma – głowa, żółć – wątroba a czarna żółć – wątroba. Hipokrates nie określa temperamentu, ani nie daje nam receptury na proporcję tych czynników (Strelau J. , 1998).

Galen, na fundamencie koncepcji Hipokratesa wypracował pierwszą typologię temperamentu, gdzie każdemu typowi przypisał dominujący sok w organizmie. Ta wczesna typologia czterech typów usposobienia: sangwinik (łac. *sanguis* – krew), flegmatyk (gr. *phlegma* – flegma, śluz), choleryk (gr. *chole* – żółć) i melancholik (gr. *melas* – czarna, *chole* – żółć) mimo braku podstaw empirycznych stanowiła inspirację dla wielu kolejnych teorii. Grecy wnieśli swój wkład, postulując istnienie różnic indywidualnych w zachowaniu, jakie można wyjaśnić mechanizmami fizjologicznymi organizmu – koncepcja łączy rodzaj



temperamentu z przewagą określonego soku w organizmie i znalazła swoje częściowe poparcie w najnowszych badaniach nad fizjologicznymi podstawami temperamentu (wykazano, iż niektóre cechy temperamentu, w szczególności te związane z emocjami, mają związek z funkcjonowaniem układu endokrynnego) (Strelau J. , 1998).

W kolejnym czasie przeprowadzanych badań nad obszarem temperamentu, te przyniosły wiele różnych koncepcji, co jest widoczne przez pryzmat prób jego zdefiniowania. Zaobserwować możemy ramy tych koncepcji:

- oparte na emocjach i opisujące cechy,
- uznające styl zachowania za przejaw temperamentu i wskazujący uwarunkowania genetyczne,
- wywodzące się z biologii (Strelau J. , 2001).

Z pewnością w zakresie tego tematu uwagę zwraca osoba Carla Gustava Junga (1875 – 1961), który stworzył własną teorię osobowości. Jung dokonuje kluczowego podziału ludzkich postaw, na: ekstrawertywną i introwertywną. Zdaniem badacza te dwie podstawowe postawy, w które biologicznie wyposażona jest jednostka, nadają kierunek, w którym zmierza jej ogólna energia psychiczna (libido). Ujawniają się w czterech funkcjach psychicznych: wrażeniach zmysłowych, myśleniu, uczuciach i intuicji, tym samym będąc niezależnie od treści aktywności psychicznej. Ekstrawertyk reaguje uzewnętrzniając swoją aktywność fizyczną – skierowany jest względem oczekiwań otoczenia, zewnętrznego środowiska, zaś intrawertyk realizuje się przez subiektywne wewnętrzne stany i procesy psychiczne, będąc bardziej w wycofaniu. Te dwa typy postaw, jako najbardziej znane ze wszystkich wymiarów osobowości/temperamentu, zostały włączone m.in. przez Cattela, Guliforda czy Eysencka w swoje koncepcje osobowości. Ekstrawersja uzupełnia się z introwersją w pewien sposób. Jeśli jednostka świadomie realizuje postawę ekstrawertywną, to z nieświadomie jest wspierana przez introwertywną część – i na odwrót. Ma miejsce również, iż postawa nieświadoma części ludzi, realizuje się w świadomości, tym samym mając wpływ na występowanie zaburzeń zachowania. Osoba ekstrawertyczna pod presją występujących trudności maści załamania nerwowego zareaguje poruszeniem, nerwowością, niepokojem, a introwertyk zwątpieniem, nadmiernymi, wręcz intensywnymi i irracjonalnymi lękami (Strelau J. , 1998).



Największy wkład w zakresie badań i jego rozwoju w obszarach temperamentu wnieśli Gerard Heymans, Iwan Pietrowicz Pawłow i Ernst Kretschmer.

Panowie Heymans i współpracujący z nim Wiersma przeprowadzili badanie, jakie dotyczyło oceny przez lekarzy zachowania i cech psychicznych znanych im rodzin (matka, ojciec i minimum jedno dziecko). Wynikiem badań wśród finalnie wyselekcjonowanych 400 rodzin było wyodrębnienie trzech podstawowych wymiarów temperamentu: aktywność, emocjonalność i funkcję pierwotną/wtórą (będącą w pewnym stopniu synonimem perseweracji). Funkcja pierwotna jest fundamentem działania dla tych osób, u których postępowanie i psychiczne procesy mają miejsce pod wpływem znajdujących się (aktualnie) w świadomości treści. Osoby, których zachowanie wynika z uwarunkowania uprzednimi doświadczeniami charakteryzują się przeważającą funkcją wtórą. Kwestia emocjonalności dotyczy cech emocji – wrażliwości lub pobudliwości zarówno w kwestii ich barwy (pozytywnej czy negatywnej). Aktywności, to głównie postępowanie nastawione na cel, przejawiającego się w postaci czasu, jaki jest pożytkowany na daną aktywność. (Strelau J. , 1998). Kombinacja wymiarów temperamentu w zakresie dwóch biegunów, pozwoliła badaczom skonstruować jego typologię, co prezentuje poniższa tabela 4. Autorzy twierdzą, iż dane wymiary temperamentu nie kolidują ze sobą, funkcje pierwotne harmonizują dodatnio z emocjonalnością i ujemnie z aktywnością, a część z nich jest specyficzna dla płci.

Emocjonalność	Aktywność	Dominacja	Typ eementamentu
małe nasycenie cechy	małe nasycenie cechy	funkcja pierwotna	amorficzny
małe nasycenie cechy	małe nasycenie cechy	funkcja wtórna	apatyczny
<u>duże</u> nasycenie cechy	małe nasycenie cechy	funkcja pierwotna	nerwowy
<u>duże</u> nasycenie cechy	małe nasycenie cechy	funkcja wtórna	sentymalny
małe nasycenie cechy	<u>duże</u> nasycenie cechy	funkcja pierwotna	sangwiniczny
małe nasycenie cechy	<u>duże</u> nasycenie cechy	funkcja wtórna	flegmatyczny
<u>duże</u> nasycenie cechy	<u>duże</u> nasycenie cechy	funkcja pierwotna	choleryczny
<u>duże</u> nasycenie cechy	<u>duże</u> nasycenie cechy	funkcja wtórna	pasjonujący (się)

Tabela 4 Lista zasad pomiaru motywacji do budowy narzędzi testowych

Źródło: (Strelau J. , 1998, str. 23)

W kwestii dziedziczenia i wychowania, Heymans i Wiersma byli ostrożni – uzyskane wyniki z przeprowadzonych przez nich badań, pozwoliły jak zwracają uwagę na



wnioskowanie o możliwym wzajemnym wpływie obu czynników na temperament (Heymans & Wiersma, 1907, str. 3).

Dane jakie zebrały, wskazały na twierdzenie, iż intelekt (jego cechy) i preferencje zachowują się inaczej niż cechy temperamentalne. Te pierwsze były dość podobne u badanych małżonków, co jest wynikiem asymilacji i selektywnego doboru partnerów, zaś cechy strefy tempera mentalnej nie zmieniają się w trakcie życia prawie wcale i różnie się rozkładają u małżonków (Heymans & Wiersma, 1907, str. 2).

Istotny wpływ w zakresie badań nad temperamentem miał rosyjski badacz, Iwan Pietrowicz Pawłow (1849 – 1936). Jego typologia układu nerwowego zdobyła popularność. W swojej pracy, która polegała na pionierskim badaniu właściwości temperamentu w laboratorium, przedstawił na czym polega związek z conceptualnym układem nerwowym (OUN – ośrodkowy, centralny układ nerwowy). Przy wykorzystaniu schematu odruchów warunkowych, wprowadził do swoich badań, obiektywne, psychologiczne metody pomiaru. W zakresie terminu siły procesu pobudzenia, które odnosi się do różnic indywidualnych w stale utrzymującym się poziomie pobudzenia, uznaje się zapowiedź pojęć: aktywacja i aktywowalność. Pawłow w swoim eksperymencie za pomocą bromu lub kofeiny, podwyższając lub obniżając pobudzenie (podczas diagnozowania siły układu nerwowego), stworzył model manipulowania jego poziomem, który jest wykorzystywany w badaniach wymiarów temperamentu związanych z poziomem aktywacji (np. ekstrawersji). Względem hamowania ochronnego, który jest uważany przez Pawłowa za wskaźnik wytrwałości, wydolności ośrodkowego układu nerwowego, napotykamy w kilku teoriach temperamentu czy osobowości jako konstrukt teoretyczny, który tłumaczy spadek reakcji lub obniżenie poziomu wykonania w warunkach silnej stymulacji (Strelau J. , 1998).

Kontynuacją działań Pawłowa zajęli się jego uczniowie, A. G. Iwanow – Smoleński i N. I. Krasnogorski. Badacze zaadaptowali teorię typów układu nerwowego, korzystając z metody odruchów warunkowych. Badanie prowadzili na populacji dziecięcej. Iwanow – Smoleński w swojej typologii wymienił cztery typy wyższej czynności nerwowej u dzieci, biorąc pod uwagę ruchliwość i równowagę procesów nerwowych. Kryterium podziału, jakie przyjął, to łatwość i szybkość tworzenia odruchów warunkowych. Wyróżnił następujące typy:

- ruchliwy, dodatnie i hamulcowe związki czasowe tworzą się równie łatwo i szybko,
- powolny, dodatnie i hamulcowe związki tworzą się powoli,



- pobudliwy, dodatnie związki tworzą się bardzo łatwo i szybko, a hamulcowe wręcz odwrotnie – trudno i powoli,
- hamulcowy, dodatnie związki tworzą się powoli, a hamulcowe łatwo i szybko (Strelau J. , 1998).

Krasongorski mając na uwadze wcześniej prowadzone badania nad przebiegiem reakcji hamowania u dzieci, wyróżnia dwa typy układu nerwowego: normalny typ wyższej czynności nerwowej i typ bezwładny. Badacz na podstawie obserwacji reakcji bezwarunkowych i warunkowych dzieci, oceną ich postępowania wyróżnia cztery typy układu nerwowego:

- sangwinik – silny typ z optymalnym pobudzeniem, zrównoważony i szybki, u którego wszystkie ośrodki mózgu współpracują harmonijnie,
- flegmatyk – silny typ z optymalnym pobudzeniem, raczej powolny o równowadze korowo-podkorowej,
- choleryk – typ silny, pobudliwy, niepohamowany, niezrównoważony, z dominacją pobudzenia w ośrodkach podkorowych,
- melancholik – słaby typ o niskiej pobudliwości kory i ośrodków podkorowych (Strelau J. , 1998).

W zakresie definicji pojęcia, badacze temperamentu różnią się w kwestii sfery zachowania i funkcjonowania psychicznego, jakiej ich zdaniem dotyczy. Zdaniem Allporta, definicja temperamentu mówi o kluczowym ujmowaniu go w zakresie emocji i cech – temperament dotyczy emocjonalnej części człowieka, która jest wyrazem siły i szybkości oraz panującego nastroju. Badacz mówi, iż dyspozycje jednostki są uzależnione od konstytucjonalnego wyposażenia, co oznacza, że w głównej mierze są dziedziczne (Strelau J. , 1998). Albert Mehrabian i Carol Falander głosili teorię temperamentu opartą na emocjach: „przez temperament rozumie się charakterystyczny stan emocjonalny” (Strelau J. , 1998, str. 43). Mehrabian używając określenia stan, podkreśla, że cechy temperamentu przyjmują właśnie tylko tę postać. Badacze Goldsmith i Campos, zajmując się analizą zachowań niemowląt, wnioskowali, że ruch, mimika i wokalizacja służą ekspresji emocji – temperament manifestuje się za pomocą emocji. Pojęcie temperamentu „obejmuje różnice indywidualne w emocjach pierwotnych – strachu, złości, smutku, przyjemności, ciekawości, itp. – jak i bardziej zgeneralizowany poziom aktywacji, którego wyrazem są parametry czasowe



i siłowe reakcji behawioralnych. Uważamy, że temperament jest czymś odrębnym od różnic indywidualnych w poznaniu, percepcji, stanach emocjonalnych (w przeciwieństwie do cech)” (Strelau J. , 1998, str. 44).

Temperament w ujęciu teorii Thomasa i Chess, to przejaw wszystkich zachowań, postępowania i odnosi do sposobu postępowania, nie wyjaśniając motywatorów. Teoria ta jest daleka od biologicznego korzenia terminu. Jest niezależną własnością psychiczną, odrębną od motywacji, zdolności czy osobowości, a przejawia się jako reakcja na bodziec z otoczenia, okoliczność, oczekiwanie lub wymóg (Strelau J. , 1998).

Podsumowując kwestię wyróżników pojęcia temperament przez prymat autorów teorii, którzy zarówno ograniczają pojęcie do zakresu emocji, jak i tych, którzy włączają inne zachowania, zgodnie wskazują na wspólne cechy:

- jest rozumiane jako cechy zachowania, pod względem jednostki różnią się i są to dyspozycje, cechy, właściwości, czynniki, wymiary, typy, kategorie,
- odznacza się względem innych właściwości zachowania stałością w czasie,
- ma biologiczny fundament, choć w różnych koncepcjach za jego podstawę uznawane są różne mechanizmy biologiczne,
- po części uwarunkowany genetycznie,
- obecny od czasu niemowlęstwa (Strelau J. , 1998).

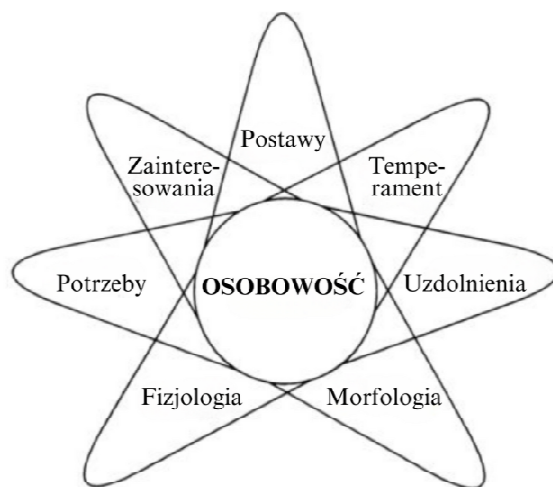
Kwestia dostrzeżenia różnic terminów osobowości i temperamentów jest wyzwaniem. Badania na temperamentem mają swój początek w badaniach nad różnicami indywidualnymi, które są jednym z najpopularniejszych podejść we współczesnych badaniach nad osobowością. Allport pojęcie osobowości traktował bardzo ogólnie, włączając takie zachowania jak: nawyki, postawy ogólne i specyficzne, upodobania i dyspozycje, które ujmował używając pojęcia cech, zaliczając do nich charakterystyki temperamentu. Psychologia różnic, która używa cechy do opisu różnic między ludźmi uzasadnia tym samym, zaliczenie temperamentu do obszaru osobowości. Według wielu badaczy (Allport, Buss i Finn, Diamond, Endler, Guilford, Roback, Strelau) temperament to jeden z jej składników (Strelau J. , 1998).

Allport słusznie zauważa, iż Brytyjczycy tradycyjnie utożsamiają temperament z osobowością. Eysenck twierdził, iż osobowość posiada dwie fundamentalne perspektywy: temperament i inteligencję. Badacz wskazując trzy wymiary struktury osobowości



(ekstrawersję, neurotyczność, psychotyczność), zamiennie, zależnie od kontekstu nazywa je czynnikami osobowości lub temperamentu. Zbliżone twierdzenia ma Gray – terminów tych „używam zamiennie; oba te terminy odnoszą się do tego, co pozostaje z różnic indywidualnych po usunięciu z nich inteligencji ogólnej oraz takich specyficznych właściwości poznawczych, jak zdolności wzrokowo – przestrzenne czy zdolności werbalne” (Strelau J. , 1998, str. 54).

Z pewnością terminy temperamentu i osobowości nie są dla siebie synonimami. Przedstawiciele teorii cech, nadmieniają, iż cechy temperamentu to fragment całej struktury osobowości. Adcoc definiuje temperament, jako różnice wrodzone, jakie stanowią podłoże osobowości. Jego cechy mogą się zmieniać pod wpływem czynników oddziałujących na funkcje fizjologiczne – takich jak: pożywienie, temperatura, środki chemiczne, itp. Guilford zaś wskazał 58 czynników osobowości, z których 18 blisko powiązanych jest z temperamentem, 35 to zainteresowania i potrzeby (motywacja) a 5 postawy. Poniższy rysunek 4 idealnie oddaje wniosek, że temperament, to część składowa struktury osobowości (w ujęciu Guilforda) (Strelau J. , 1998).



Rysunek 4. Kategorie cech reprezentujące różne aspekty osobowości wg. Guilforda

Źródło: (Strelau J. , 1998, str. 55).

Jak wskazuje teoria, złożoność osobowości jednostki, w tym wielość cech, skłonności i mechanizmów do adaptacji w danym otoczeniu, stanowi fundament, na którym opiera się sposób reagowania młodych ludzi na spotykające ich trudne sytuacje życiowe. W szczególności, w swoim okresie dojrzewania, młodzi ludzie stoją wobec wyzwań wymagających zarówno prężności i elastyczności psychicznej, jak i siły charakteru, a sposób



radzenia sobie w takich momentach jest często wypadkową posiadanego przez nich temperamentu oraz relacji w grupie rówieśniczej. Jak się okazuje, obecność wspierającej społeczności, np. grupy teatralnej, może pełnić rolę kluczowego czynnika wzmacniającego odporność na napotykaną trudności. W kolejnym rozdziale podejmę się, jak te aspekty – prężność psychiczna, temperament oraz rola grupy rówieśniczej – wpływają na umiejętność młodzieży radzenia sobie z wyzwaniami, przyglądając się im na przykładzie doświadczeń grupy teatralnej.



Rozdział 2 Odporność a trudności doświadczane przez młodych ludzi

Młodzi ludzie dzisiejszych czasów mierzą się ze znacznie większą liczbą wyzwań, niż ja, kiedy byłem w ich wieku – 25 lat temu. Z perspektywy roli ojca dwóch córek, aktywnego uczestnika inicjatyw dla dzieci i młodzieży, to prócz większej liczby wyzwań, dostrzegam ich częstotliwość – natężenie i dynamikę. Współczesne wyzwania młodzieży mają ogromny wpływ na ich wnętrze (zdrowie psychiczne i emocjonalne).

W dobie szybko postępującego rozwoju technologicznego, zmian społeczno-kulturowych oraz nacisku ze strony systemu edukacji i kariery – wielkiego świata, młodzi ludzie dość często stają w obliczach trudu i zmagania względem decyzji, co wiąże się lękiem i stresem. Do wymienionej presji związanej z edukacją, niepewnością zawodową należałoby dodać kwestię wpływ mediów społecznościowych, a także problemów wynikające ze zmian globalnych, takich jak pandemia COVID-19, kryzys klimatyczny czy zmagania zbrojne.

Zatem czym jest odporność i co doświadczają młodzi ludzie? W drugim rozdziale podejmę się obszaru tej nieocenionej umiejętności, jaka jest pomocna w radzeniu sobie z wszelkimi trudnościami. Kolejno zaprezentuje najczęściej występujące trudności w zakresie zdrowia psychicznego wśród młodzieży, jak: depresja, zaburzenia lękowe, obsesyjno-kompulsyjne (OCD) i uzależnienia.

2.1 Prężność psychiczna młodzieży

Młodzi ludzie w okresie adolescencji wyjątkowo często i dość silnie przeżywają różnego rodzaju trudności, które mogą stać im na drodze ku realizacji dążeń, wartości. Mogą zagrażać zaspokojeniu ich potrzeb, oczekiwań czy wywołać napięcie emocjonalne i psychiczne przeciążenia (Tyszkowa, 1972). Ich efektywność w zakresie radzenia sobie z owymi niedogodnościami może mieć wpływ na utrzymanie prawidłowego przebiegu rozwoju. Nieefektywność może przyczyniać do powstawania patologii.

Dziedzina psychopatologii przez wiele zajmowała się poszukiwaniem korelatów możliwości przystosowawczych, badaniami nad czynnikami ryzyka różnych zaburzeń, ich syndromów. Wraz z rozwojem teorii i badań w dziedzinie psychopatologii rozwojowej, narodził się nurt, którego zainteresowaniem było zanalizowanie procesów efektywnej



adaptacji przy jednoczesnym występowaniu problemów życiowych – rezyliencja, prężność (ang. resilience). W zakresie pedagogiki czy psychologii termin rezyliencja określany jest względem próby wyjaśnienia zdolności do pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka reakcji stresowej oraz zdarzeń traumatycznych (Borucka & Ostaszewski, 2018). W literaturze spotkamy określenie, iż są to „czynniki i procesy, które przerywają ścieżki rozwoju prowadzące od wysokiego ryzyka do problemów i otwierają drogę do pozytywnej adaptacji” (Zimmerman & Arunkumar, 1994, str. 4).

Prężność, określana jako sprężystość, odporność psychiczna jest zasobem wspomagającym jednostkę w efektywnym przezwyciężaniu napotykanym na swojej drodze wszelkich trudności (Ogińska-Bulik & Juczyński, Osobowość, stres a zdrowie, 2008). Jak określa Haszen i Sęk prężność ma charakter kontekstualny, spinając ze sobą czynniki ryzyka (jak np. trudna sytuacja materialna, alkoholizm rodziców) i czynniki ochronne (m.in. wysoka samoocena, więzi – bliskie relacje rodzinne) w radzeniu sobie. Dość istotną kwestią, pewną umiejętnością w tym procesie jest oderwanie się od negatywnych i trudnych doświadczeń i wywołanie pozytywnych emocji w sytuacji wywołującej dystres (Heszen & Sęk, 2007).

W literaturze można dostrzec dwa terminy resilience (proces) i resiliency (cecha), gdzie pierwszy identyfikowany z kwestią procesu skutecznego przezwyciężania negatywnych zjawisk i życiowych wydarzeń, zaś drugi przyporządkowany do względnie trwałego zasobu jednostki, określony właśnie jako prężność (Ogińska-Bulik & Zadworna-Cieślak, 2014). Jak czytamy, owa prężność pełni istotną, ważną rolę w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży. Młodzi, dorastający, dojrzewający ludzie, którzy charakteryzują się wysokim poziomem prężności wykazują wyższe poczucie sensowności względem swoich aktywności, podejmowanych działań. Są pozytywnie nastawieni do życia, ufni sobie i swoim decyzjom, jednocześnie posiadają wyższą sprawność w codziennym funkcjonowaniu. Są bardziej wnikliwi, a ich znacznie wyższe umiejętności interpersonalne, ułatwiają nawiązywanie ciepłych i serdecznych relacji z rówieśnikami. Prężność jest swoistym mechanizmem samoregulacji, który obejmuje:

- charakterystyczne dla przekonań i oczekiwań elementy poznawcze, dotyczące m.in. spostrzeganie rzeczywistości w kategorii wyzwań, a także własnych kompetencji,
- emocjonalne, obejmujące afekt pozytywny i stabilność emocjonalną,



- behawioralne, prezentujące się jako poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowaniu różnych, skutecznych strategii radzenia sobie z wszelkimi przeciwnościami (Ogińska-Bulik & Juczyński, 2008).

Badacze wspólnie uważają, iż podatność i odporność stanowią pewną cechę, która ujawnia się podczas wpływu długotrwałego stresu. Podatność nawiązuje do sytuacji, w której tylko z pewnym prawdopodobieństwem można wskazać na pewne uwarunkowania zaburzeń, zaś odporność ma miejsce wówczas, gdy wiadomo, że te negatywne uwarunkowania już wystąpiły, a młody człowiek nadal przejawia adaptacyjne zachowania, realizując jednocześnie efektywnie zadania i wymagania rozwojowe. U nastolatków z niskim poziomem odporności trudności mają miejsce znacznie szybciej lub mają silniejsze oddziaływanie niż u tych, które mają większe zasoby odpornościowe i ochronne (Jędrzejko, Janusz, & Walancik, 2013).

Wyróżnia się trzy kategorie czynników pozytywnie związanych z odpornością psychiczną dzieci: „ja mam”, „ja jestem” i „ja mogę”. Im więcej z tych zasobów posiada jednostka, tym jej odporność psychiczna jest o wyższej jakości (Grotberg, 2000). W obszarze „ja mam” mieści się dwojako rozumiane wsparcie społeczne, które w szerszym ujęciu dotyczy integracji społecznej i bywa określane jako dostępność relacji, za pomocą których człowiek zaspokaja swoje podstawowe potrzeby interpersonalne, a w węższym ujęciu określane jako dostępna pomoc w trudnych, stresujących sytuacjach (Sęk & Cieślak, 2004). W zakresie wsparcia, istnieje inny podział, który odnosi się do wymiany społecznej – wyróżnia się jego cztery rodzaje:

- wsparcie emocjonalne, zapewnienie osoby wspieranej o sympatii i życzliwości do niej – ma na celu stworzenie przestrzeni do odreagowania negatywnych emocji i napięć oraz przywrócenie nadziei
- wsparcie wartościujące, zapewnienie osoby, iż jest ważna, okazywanie akceptacji i uznania, a tym samym wpływanie na podwyższenie samooceny,
- wsparcie instrumentalne, informowanie osoby o możliwościach w zakresie metod postępowania, wspólnym zastanowieniu się nad rozwiązaniem problemu, a także zapewnienie konkretnej pomocy,
- wsparcie informacyjne, wymiana informacji w zakresie lepszego zrozumienia przez osobę swojej trudnej sytuacji i jej sensu (Kmieciak-Baran, 1995).



Impulsy, bodźce środowiskowe korelujące ściśle z prężnością młodzieży, można rozpatrywać jako procesy pośrednie i bezpośrednie. Zewnętrzne czynniki modelujące poznawcze, emocjonalne i społeczne uzdolnienia młodej osoby, oddziałują pośrednio na jej odporność, zaś środowisko społeczne w znacznym stopniu określa możliwości radzenia sobie z trudnymi wcześniej, jak i bieżącymi zdarzeniami dzieci i młodzieży (Pilecka & Fryt, 2011). Kwestia dobrych relacji, szczególnie z rówieśnikami oraz otrzymywane wsparcie ze strony dorosłych gra kluczową, wręcz pierwszoplanową rolę w zakresie wspomagania harmonijnego rozwoju oraz zapobieganiu występowaniu ryzykownych zachowań (Ostaszewski, 2014).

„Ja jestem” i „ja mogę”, to indywidualne zmienne dotyczące m.in. wiary we własne siły, poczucie bycia ważnym, zaufanie do siebie i otaczających ludzi czy społeczne i interpersonalne umiejętności. Do zakresu grupy tych czynników zalicza się też strukturę temperamentu czy poziom funkcjonowania intelektualnego. Poziom prężności jest ściśle, pozytywnie związany jest z poczuciem własnej wartości, poczuciem koherencji i kontroli oraz wysoką ekstrawersją i sumiennością przy niskim poziomie neurotyzmu (Ogińska-Bulik & Juczyński, 2011).

Prężna osoba, to ta która częściej wybiera strategię w zakresie radzenia sobie z sytuacją stresową, koncentrując się na problemie, rzadziej koncentrując się na emocjach (Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006). To osoba, która posiada zdolność do regulacji emocjonalnej. Jedną ze zmiennych indywidualnych, jaka jest związana z regulacją emocji, jest inteligencja emocjonalna – umiejętność spostrzegania i wyrażania emocji, wykorzystywana w procesie myślenia i rozwiązywania problemów oraz rozumienia i regulacji swoich stanów emocjonalnych (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000). Jest ona kluczowa, wręcz fundamentalna względem prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym, jakie jest poddawane intensywnym zmianą w czasie dojrzewania młodych ludzi (Oleszkowicz & Senejko, Dorastanie, 2011). Czas transformacji nastolatków polega na ich uczestnictwie w coraz bardziej złożonych sytuacji i relacji z innymi – miejsce rodziny zajmuje grono znajomych i innych dorosłych. Odnalezienie się wymaga rozumienia zachodzących i doświadczanych stanów emocjonalnych (własnych i innych) oraz odpowiednio ich wyrażania czy regulacji, co dla młodej jednostki nie jest łatwe. Jak deklarują adolescenti, to szkoła oraz kontakty z rówieśnikami stanowią największe źródło ich stresu (Jodłowska, Ogińska, Bilski, & Mańko, 2010). Podejmowane badania wskazały, iż inteligencja emocjonalna odgrywa mediacyjną rolę pomiędzy prężnością a pozytywną



adaptacją względem doświadczanych trudnych sytuacji (Kobylarczyk & Ogińska-Bulik, 2018).

Czas rozwoju – dorastania, jaki jest związany z intensywnymi zmianami w każdej ze sfer, w tym emocjonalnej, społecznej, które są wyzwaniem dla każdej młodej osoby, to czynniki mogące wzmacniać ich odporność psychiczną są ważną kwestią. Dość istotne jest nie tylko minimalizowanie czynników ryzyka czy ograniczanie pojawiających się nieprawidłowości, ale rozwijanie tych czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych, jakie będą wzmacniać radzenie sobie z niedogodnościami i realizację rozwojowego sukcesu.

Współczesne badania względem resilience opierają się na trzech modelach, które wyjaśniają działanie czynników ochronnych:

- kompensowania ryzyka, prezentuje proces, gdzie czynniki wspierające rozwój przeciwdziałają zagrożeniu ryzykiem przez odwrotny, niezależny i bezpośredni wpływ na jego efekty,
- ochronnym, jaki wskazuje procesy, w których czynniki wspierające (promocyjne) aktywnie osłabiają przewidywane negatywne skutki ryzyka, one nie działają bezpośrednio na zachowania – pojawiają się pod wpływem czynników ryzyka i aktywnie osłabiają ich negatywny wpływ na zachowanie,
- wyzwania, jaka zakłada, iż wyeksponowanie młodej osoby na średni poziom ryzyka rozwija mechanizmy podejmowania prób działania, a tym samym pomaga w kolejnych trudnościach (Ostaszewski, 2014).

Ochronne czynniki, powiązane są z indywidualnymi właściwościami dzieci i młodzieży, ich związkami i relacjami z ważnymi dorosłymi oraz cechami środowiska społecznego. Najważniejsze z nich, to więź i wsparcie rodziców, wsparcie innych dorosłych spoza rodziny czy udział w zorganizowanych zajęciach, które promują zdrowy tryb życia (Ostaszewski, 2014).

Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (APA – American Psychological Association), prezentuje zasób rozwiązań w zakresie budowania odporności:

- utrzymywanie dobrych relacji z bliskimi członkami rodziny, przyjaciółmi i innymi ludźmi,
- unikanie doświadczania kryzysów lub stresujących wydarzeń oraz problemów nie do zniesienia,



- nauczenie się akceptacji okoliczności, których nie da się zmienić,
- opracowanie realistycznych celów i dążenie do nich,
- podjęcie zdecydowanych działań w trudnych sytuacjach,
- szukanie możliwości samopoznania w sytuacji trudnej (np. w sytuacji utraty),
- rozwijanie poczucia pewności siebie,
- kształtowanie długoterminowej perspektywy i analizowanie stresujących wydarzeń w szerszym kontekście,
- utrzymywanie nadziei, posiadanie perspektywy, oczekiwanie dobrych rzeczy i wizualizacja pragnień,
- dbanie o swój umysł i ciało, regularne ćwiczenia, zwracanie uwagi na własne potrzeby i uczucia, angażowanie się w działania relaksujące, dające radość, uczenie się na doświadczeniach z przeszłości; bycie elastycznym i zachowywanie równowagi w życiu (American Psychological Association, 2008).

Stan zdrowia psychicznego zależy od wielu, wzajemnie wpływających na siebie czynników: genetycznych, biologicznych, rodzinnych i społecznych, co przedstawia poniższa tabela nr 5.

	Od poczęcia do momentu narodzin	Wczesne dzieciństwo	Wczesny okres dojrzewania	Późny okres nastoletni
Genetyczne	- historia zaburzeń psychicznych w rodzinie, - klinicznie istotne warianty pojedynczych nukleotydów (SNV) lub warianty zmiany liczby kopii (CNV) w DNA, takie jak zespół delecji 22.q.11.2,			
Biologiczne	- zakażenia odmatczyne, - wcześnieactwo, - powikłania okołoporodowe, - złe żywienie, - ekspozycja na narkotyki i niektóre leki	- urazy mózgu, - zdrowie fizyczne - zmiany epigenetyczne w transporterach serotoniny i glikokortykoidów, zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu	- zmiany w mózgu i zmiany hormonalne, - nadużywanie substancji psychoaktywnych, - zdrowie fizyczne	
Rodzinne	depresja okołoporodowa	- zaniedbanie rodzicielskie, - przemoc wobec dziecka,		



		• choroby psychiczne rodziców	
Społeczne		• przemoc rówieśnicza i inne formy przemocy, • brak właściwej stymulacji	• przemoc rówieśnicza i inne formy przemocy
	• przeciwności społeczne, np. niekorzystna sytuacja społeczno-ekonomiczna, stresujące środowisko miejskie, imigracja, izolacja społeczna, • stygmatyzowanie		

Tabela 5 Czynniki ryzyka rozwoju zaburzeń zdrowia psychicznego u dzieci

Źródło: (Arango, i inni, 2018)

2.2 Depresja

Wyzwaniem tych czasów z perspektywy zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży jest depresja. To jeden z najpoważniejszych tematów, który w ostatnich latach zyskuje na znaczeniu. Kojarzona głównie z osobami dorosłymi, dotyczy również młodych ludzi, o czym mówią statystyki. Wzrost liczby młodych cierpiących (w tym dzieci) skłania do większego zaangażowania we wsparcie i pomoc, względem radzenia sobie z tą trudnością.

Nowe wektory funkcjonowania względem zachodzących zmian w otaczającym nas świecie niesie za sobą liczne konsekwencje – te pozytywne, jak i negatywne. Te dobre to z pewnością kwestia informacji, jej dostępności i szybkości przepływu, możliwości przemieszczenia się, uczestnictwa w wydarzeniach organizowanych zdalnie czy dotyczących osiągnięć technologicznych, jak i medycznych. Ta druga strona, to wymagania i oczekiwania względem człowieka. Powstający chaos, napływających i bombardujących komunikatów wszelkiej maści, wzrastająca niepewność życia, a tym samym lęk o zdrowie i życie najbliższych, lęk o finanse i stabilność, czy brak oparcia zapracowanych i nieobecnych – poszukujących stabilności rodziców, opiekunów. Zmiany pociągają za sobą określone zachowania, a tym samym mają wpływ na codzienność dzieci i młodzieży.

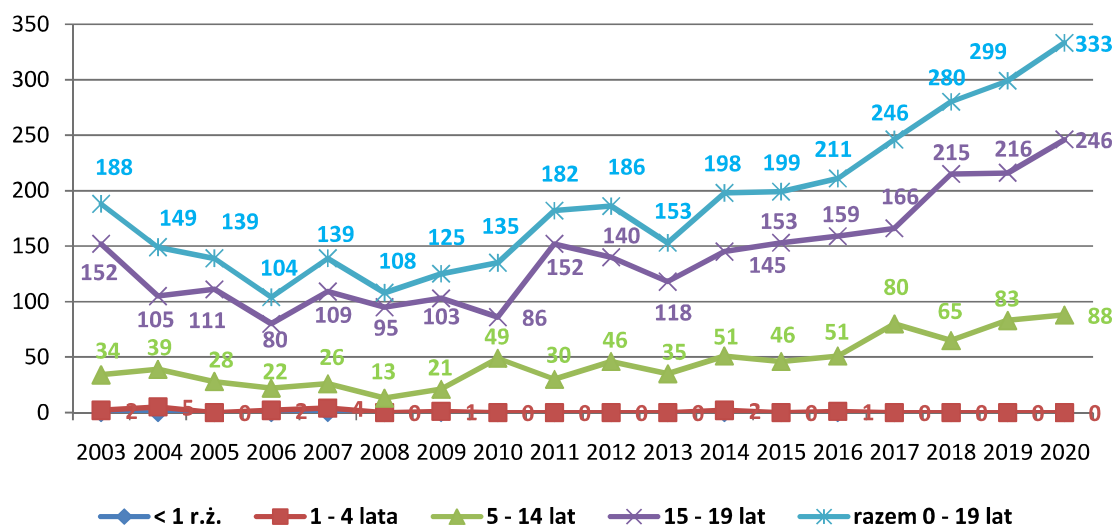
Napływające treści o różnym zabarwieniu, doniesienia o kryzysach, zbrojnych zmaganiach za granicą kraju. Młodzi zaśłuchani i opatrzeni tymi doniesieniami, jednocześnie



otoczeni niemocą, a jednocześnie nieuwzględniani w ich ważnych sprawach, bez zaopiekowania w domu, szkole, z bezpodstawnymi i nierealnymi aspiracjami rodziców, nauczycieli, przy jednoczesnej globalnej presji w zatrważającej ilości kontaktów, wiadomości i informacji social media, przeżywając kolejne obniżenia nastroju, wołają o pomoc. Wymagania, krytyka i stawiana ocena względem porównywania się do pseudo autorytetów powodują niską samoocenę, a brak czasu i wspólnego języka z otaczającymi dorosłymi, chłód emocjonalny i niekonsekwencja w wychowaniu powoduje pogłębianie się zaburzeń zdrowia psychicznego. Globalnie w świecie, na depresję choruje 1,1% młodych ludzi w wieku 10–14 lat, a w wieku 15–19 lat 2,8% (WHO, <https://www.who.int/>, 2020). Światowa Organizacja Zdrowia, uważa iż jest to czwarta, najpoważniejsza choroba na świecie. Jednocześnie zwraca uwagę, iż nie wiadomo, ilu jest cierpiących z tytułu tej choroby, ponieważ wielu z nich nie zdaje sobie sprawy bądź ma utrudniony dostęp do specjalisty. WHO ma podejrzenia, iż co piąty mieszkaniec świata zmaga się z depresją lub zespołem depresyjnym. Jak mówi, to schorzenie nie wybiera płci czy wieku – coraz częściej dostrzega się dzieci i młodzież, których dotyka depresja (średnia wieku diagnozy w tym obszarze coraz bardziej obniża się) (WHO, 2016).

„Badacze szacują, że w danym momencie 3–5% nastolatków cierpi na depresję, a około 20% młodych osób doświadczy do 18. r.ż. przynajmniej jednego epizodu” (Ambroziak, Kołakowski, & Siwek, 2018, str. 55). Jeśli „w danym momencie około 5% nastolatków cierpi na depresję, to można przyjąć, że w każdej trzydziestoosobowej klasie uczy się jedna lub dwie osoby z chorobowo obniżonym nastrojem” (Ambroziak, Kołakowski, & Siwek, 2018, str. 56). W Raporcie UNICEF Polska przeczytamy, iż „pogarszająca się od wielu lat w Polsce sytuacja dziecięcej opieki psychiatrycznej, w połączeniu ze społeczno-emocjonalnymi skutkami pandemii COVID-19 skutkuje rosnącą lawinowo liczbą dzieci cierpiących z powodu depresji, borykających się ze stanami lękowymi i podejmujących próby samobójcze” (UNICEF, Raport roczny 2021, 2022). Ostatnie lata w Polsce pokazują dynamiczny wzrost liczby prób samobójczych wśród młodych ludzi – „w samym 2021 roku odnotowano aż 1496 prób”, a „w całym kraju, około 9% dzieci cierpi z powodu zaburzeń psychicznych” (UNICEF, 2020). Jak wygląda skala hospitalizacji z powodu zaburzeń nastroju (w tym depresji) w ostatnich latach, prezentuje poniższy wykres – rysunek 5.





Rysunek 5. Liczba dzieci hospitalizowanych z powodu rozpoznania F30-39 (zaburzenia nastroju – afektywne) w latach 2003-2020.

Źródło: (FDDS, 2022).

Dzieci i młodzież, podobnie jak dorośli mogą doświadczać smutku, obniżenia nastroju, braku radości. Młodym ludziom, tak jak dorosłym może towarzyszyć zniechęcenie, apatia czy paraliżujący lęk. Patrząc na przytoczone statystyki, nie podając tych które dotyczą już dorosłych czy seniorów – depresja dotyka nas w różnym wieku. Afektywne zaburzenia mają sposobność pojawienia się na każdym etapie życia, jednak czas początku adolescencji, jak wskazują badania, jest czasem znacznego wzrostu zachorowań na depresję zarówno endogennej, jak i egzogennej (Rutter, 1991). Zwracając uwagę na etapy rozwoju pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, polegają na mocno dynamicznych zmianach we wszystkich sferach młodego człowieka, określane są mianem dorastania/adolescencji, przypadając na okres od 10-12 do 20-23 roku życia (Oleszkowicz & Senejko, 2013). To poniekąd czas ponownych narodzin, w których dziecko doznaje zmian w obszarze swojej fizyczności, psychologii, kwestii społecznej, duchowej przeobrażając się w dorosłego człowieka. Przeobrażenia mają swoje zadanie – to przygotowanie młodej osoby do realizacji siebie na kolejnych etapach życia, ten czas adolescencji ma znaczący wpływ na podejmowane w dorosłym życiu aktywności i całokształt dalszego funkcjonowania (Korczyński, Zubrzycka-Maciąg, & Okrasa, 2007). Kluczem do wsparcia i pomocy w tym zakresie jest nie tylko wgląd w czynniki podtrzymujące zdrowie, a dogłębna analiza funkcjonowania młodej jednostki w sytuacji oddziaływania czynników potencjalnie zaburzających ich rozwój.



Depresja – ból psychiczny, takie sformułowanie przychodzi mi na myśl, jest doznaniem subiektywnym, jednak rola analogiczna do tego fizycznego – kieruje uwagę na wywołujące go wydarzenia społeczne, a tym samym proteguje korygowaniu tych wydarzeń lub oceny ich przebiegu. Samo znaczenie słowa pochodzi z języka łacińskiego, od czasownika *deprimere*, który dosłownie oznacza – przygniatać (Rybakowski & Jaracz, 2010). Autorzy literatury tego obszaru wyróżniają depresję:

- sezonową – chorzy odczuwają symptomy depresyjne w okresie od jesieni do późnej wiosny, w okresie wakacji jest zahamowanie choroby i powrót do normalnego funkcjonowania,
- poporodową – jaka związana jest porodem, a stan depresyjny pojawia się w ciągu trzech miesięcy od porodu i może utrzymywać się do 2 do 6 miesięcy,
- endogenną – pojawia się bez żadnej przyczyny zewnętrznej, a związana z zaburzeniem funkcjonowania mózgu, układu hormonalnego lub nerwowego,
- egzogenną – jaka uwarunkowana jest czynnikami zewnętrznymi, związana z trudnym lub traumatycznym doświadczeniem,
- nerwicową (dystymię) – jaka związana jest z przewlekłym obniżeniem nastroju, który trwa kilka lat (z reguły co najmniej 2 lata),
- dwubiegunową (choroba afektywna dwubiegunowa lub psychoza maniako-depresyjna), która charakteryzuje się naprzemiennymi stanami manii,
- maskowaną, określaną również jako depresja atypowa (przybiera maskę objawów somatycznych i psychosomatycznych) (Pełka-Wysiecka & Samochowiec, 2014) (Świącicki, 2010).

Moją uwagę zwrócił również podział Pełki-Wysieckiej i Samochowca, gdzie autorzy wymieniają depresję:

- prostą – gdzie dominuje obniżenie nastroju, u części chorych występują zaburzenia napędu psychoruchowego, dochodzi do spowolnienia, spadku tempa myślenia, łącznie z jego zahamowaniem, w skrajnych przypadkach występuje osłupienie depresyjne,
- z zahamowaniem – chorzy ograniczają lub nie przyjmują posiłków i płynów, godzinami siedzą lub leżą, nie zmieniają przy tym pozycji ciała, wymagając tym samym stałej opieki i nadzoru w szpitalu,



- z natręctwami – anankastyczną, która objawia się myślami obsesyjnymi, nawracającymi wyobrażeniami często o charakterze suicydalnym, werbalizowaniem nawracające przykrych, negatywnych myśli,
- agitowaną - lękową – z dominacją stanów lękowych, z komponentą psychiczną, behawioralną i somatyczną, gdzie chorzy funkcjonują w ciągłym poczuciu napięcia, zagrożenia, niepokoju manipulacyjnego, ruchowego, łącznie z pobudzeniem (zaburzenia snu i wysokie ryzyko samobójstw),
- psychotyczną, urojeniową – charakteryzującą się obecnością interpretacji i ocen osiągających wymiar urojeń, głównie o charakterze winy, poniżenia, kary, zubożenia, grzeszności i nihilistyczne (nastawienia ksobne, nieufność i poczucie zagrożenia, próby samobójcze, ryzyko samobójstwa rozszerzonego), stały lęk i niepokój ruchowy,
- hipochondryczną, bólową – z nasilonymi objawami anhedonii, niemożnością przeżywania uczuć (smutku, żalu, współczucia, litości),
- anestetyczną (depresjonalizacyjną) – towarzyszącą poczuciu pogorszenia sprawności funkcji poznawczych, z czasem przybierającą obraz urojeniowy (Pełka-Wysiecka & Samochowiec, 2014).

Osiowym mechanizmem depresji jest tzw. triada depresyjna (teoria Arona Becka), jaka obejmuje negatywny obraz siebie (jestem winny, nigdzie nie pasuję), otaczającego świata (otaczają mnie przeszkody nie do pokonania) i przyszłości (przyszłość przyniesie jedynie ból). W myśleniu dominuje tematyka utraty, własnej nieadekwatności i braku nadziei na pomyślne zdarzenia (Popiel & Pragłowska, 2008).

Depresja dziecięca i młodzieńcza stanowi czynnik ryzyka dla pojawienia się depresji w czasie dorosłego życia. Badając i poszukując przyczyn młodzieńczej depresji należałoby zwrócić uwagę na wspomniane wcześniej przemiany czasu adolescencji: biologiczne – gwałtowane przeobrażenia ciała i psychologiczne – zamęt tożsamościowy. To zjawisko zmian, powoduje załamanie dotychczasowych sposobów radzenia sobie, czego skutkiem staje się kryzys. Bez względu na obraz kliniczny, młodzieńcza depresja staje w obliczu jednostki w konsekwencji niedogodności i trudności w realizacji zadań rozwojowych (proces kształtowania realistycznej i stabilnej samooceny, rozwiązanie problemu zależności emocjonalnej od rodziców czy nawiązywanie bliskich kontaktów z płcią przeciwną) tego okresu (Bomba, Smutny świat młodych ludzi, 2005). W czasie dorastania obraz samego siebie



jest mało stabilny, jednocześnie mocno waha się, czego przyczyną jest właśnie raz sukces a raz niepowodzenie w realizowanych zadaniach rozwojowych. Pojawiające się w konsekwencji, bez wyraźnej przyczyny uczucia smutku i radości, które szybko, z łatwością przechodzą od skrajnej rozpaczy do ekscytacji, euforii. Rozbieżność między oczekiwaniem, a aktualnym wizerunkiem siebie ma wpływ na niską samoocenę. Ważnym i dość trudnym zadaniem jest emocjonalne oddzielenie się od rodziców i konieczność radzenia sobie względem pojawiającego się poczucia winy czy krzywdy. Konflikt jest jednym z punktów powstania depresji i może kierować do manifestacji wielu objawów, co prezentuje tabela 6.

Obszar	Objawy
Zaburzenia nastroju	Obniżenie nastroju (o różnym stopniu nasilenia i różnym kolorystyce emocjonalnym), zmienność nastroju z odcieniem dysforii, uczucie nudy i niemożność znalezienia przyjemności.
Dolegliwości somatyczne	Poczucie choroby somatycznej, wyjaśniającej w subiektywnym przeżywaniu spadek sprawności i złe samopoczucie, skupienie się na funkcjonowaniu ciała.
Zaburzenia emocji	Podwyższony poziom lęku – lęk przed przyszłością, wyrażający się poczuciem niezdolności osiągnięcia zadowalającego statusu w przyszłości (wykształcenie, pozycja społeczna, status materialny, posiadanie partnera życiowego, bycie rodzicem).
Zaburzenia w zachowaniu	Niepodejmowanie czynności, których oczekuje się od adolescenta (realizacja obowiązku szkolnego, podejmowanie obowiązków domowych i społecznych), łamanie norm oraz zakazów i nakazów społecznych, eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi, chaotyczna, często przypadkowa i niepowściągliwa aktywność seksualna, podejmowanie aktywności ryzykowanych, które dają doraźne poczucie zmiany, zachowania samobójcze, agresywne i autoagresywne.
Zaburzenia w aktywności	Obniżenie poziomu aktywności, trudności w rozpoczęciu działania, szybka męczliwość, zaburzenia rytmów dobowych, trudności w rannym wstawaniu, późne kładzenie się spać, lepsze funkcjonowanie w godzinach wieczornych, zaniedbania w staraniu się o wygląd zewnętrzny i higienę osobistą.
Zaburzenia czynności poznawczych	Trudności w uczeniu się, niepowodzenia szkolne, trudności w koncentracji, niska wytrwałość w nauce, poczucie nieoryginalności myślenia, przekonanie o nieskuteczności własnych działań i nieuchronności niepowodzenia, poczucie małej wartości własnej.

Tabela 6 Symptomy depresji młodzieńczej

Źródło: (Bomba, 2004)

Poczucie sensu życia, jest ważnym wskaźnikiem w kwestii zdrowia psychicznego. Viktor Emil Frankl mówi, iż nie ma potrzeby poszukiwań wyidealizowanego, abstrakcyjnego



sensu życia, każda jednostka ma swoją określoną misję, jaką ma do wypełnienia, w której ma możliwość odnaleźć sens swojego życia (Frankl, 2018). Koncepcja odwołuje do przemyśleń, iż jednostka na każdym etapie życia może czuć trud w zakresie poszukiwań i wypełnienia swojego istnienia sensem. Poczucie to jest o tyle istotne, iż jego deficyt może wywoływać wielu zaburzeń i braku chęci do podejmowania codziennych zmagani, co finalnie może wywołać obojętność aż po rezygnację.

W czasie dorastania człowiek wyznacza sobie długoterminowe cele, a tym samym podejmuje intensywne działania zmierzające do ich realizacji. Rozróżniają je warunki, w których ci młodzi ludzie żyją. W czasie tym, dokonuje się formowanie nowych rodzajów motywacji a zmianie ulegają treści i organizacja przeżyć uczuciowych. Trudności jakie w tym czasie występują dotyczą m.in. nadania sensu życiu. Jak pisze Obuchowski, poszukiwanie tożsamości, jaka jest związana z sensem życia składa się z trzech faz:

- identyfikacji, w której jednostka utożsamia się z zewnętrznymi wzorcami,
- kosmiczna, w której pojawia się potrzeba oderwania do rzeczywistości, pojawia się rozmach, chaos w poszukiwaniu sensu życia,
- dojrzałej potrzeby sensu życia (w późnej adolescencji i dalszych latach), to umiejętność określenia siebie i sensu swojego życia (Obuchowski, 2000).

Brak realizacji sensu życia wytwarza pustkę, a osoba nie potrafiąca go odnaleźć jest zagubiona w swoim życiu, tym samym nie bierze odpowiedzialności za swoje działania (Frankl, 2018). Nuda, cynizm, izolacja, agresja, rezygnacja i ucieczka od życia, to objawy, które są najbardziej destrukcyjne, frustrujące i obniżające wartość i poczucie sensu życia (Szałański, 1995). Przyjaciół i uczniów Frankla, Alfred Längle wskazuje warunki pozwalające odszukanie swojego sensu życia:

- zgoda na świat, na wydarzenia jakie miały miejsce, ich akceptacja,
- zgoda na życie – należy je lubić, a do tego potrzeba więzi, bliskości i czasu,
- zgoda na siebie, na własną osobę – a do tego potrzebna jest autentyczność,
- zgoda na to co się wydarzy, na przyszłość – odnalezienie obszaru zaangażowania, zainteresowań, które są mostem pomiędzy chęcią usunięcia się a pozostaniem przy życiu.

Powyższe warunki mają szansę na spełnienie, jeśli jednostka potrafi złapać dystans, jednocześnie poświęcić się czemuś i komuś oraz mieć wolność w podejmowaniu decyzji



i praktycznie realizować swój plan (Länge, 2016). Owe poświęcenie się komuś, czemuś jest bardzo ważne. Obserwowane tendencje wyobcowania, izolacji, samotność w relacjach z rówieśnikami i innymi bliskimi ludźmi (w tym dorosłymi) wraz z dyskomfortem psychicznym mają wpływ na poczucie sensu życia. Jego obniżenie wiąże się z ryzykiem próby samobójczej, jednocześnie tworząc zespół wzajemnie uwarunkowanych przejawów nieadaptacyjnego funkcjonowania psychospołecznego z nasilonymi objawami depresyjnymi, poczuciem osamotnienia, izolacją od rówieśników i dyskomfortem psychicznym (Radziwiłowicz, i inni, 2005).

Osoba w depresji sygnalizuje, a sygnały te najczęściej definiują chorobę, choć mogą również wiązać się z innymi trudnościami zdrowotnymi. Te zdrowotne problemy mogą być wynikiem depresji. Jeśli zmiana nastroju młodej osoby jest oczywista, np. zły dzień w szkole, który ma swoją przyczynę – to nie należy się tym zbytnio przejmować. Podobnie jest w kwestii smutku – uzasadniony raz na jakiś czas, jest normalną reakcją. Smutek powoduje refleksję, poszukiwanie rozwiązań, zmiany. Jednak jeśli zabiera uśmiech i radość każdego dnia, może być niszczący, stąd tak ważna jest bliskość i towarzyszenie osobie, u której podejrzewamy depresję. Prócz wymienionych w powyższej tabeli objawów Ambroziak, Kołakowski i Siewek wymieniają objawy współistniejące:

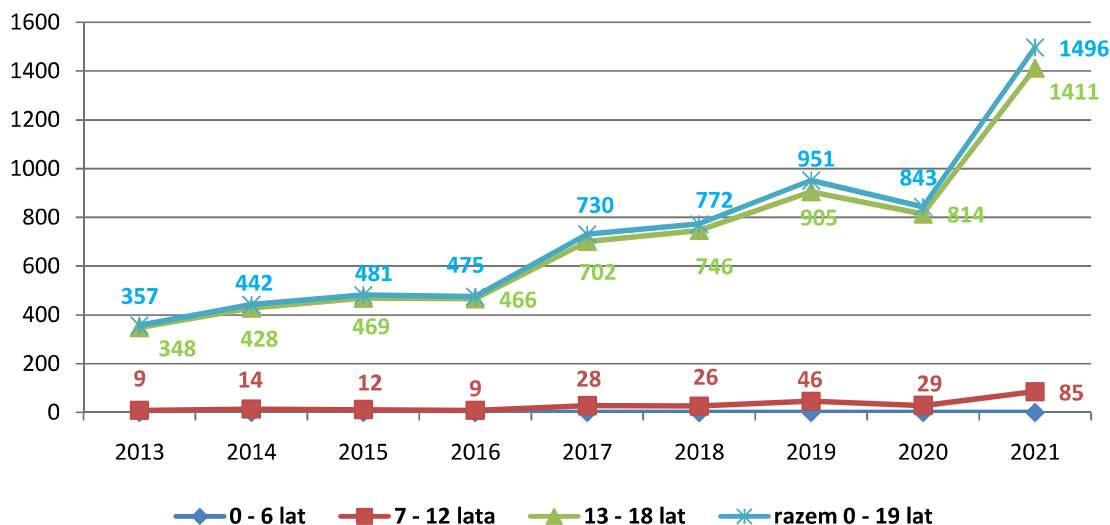
- zmęczenie,
- drażliwość, płaczliwość, czyli niewspółmierne reagowanie do sytuacji,
- nerwowość,
- niepokój,
- wybuchy gniewu,
- zmniejszenie energii napędowej,
- nie radzenie sobie ze zwykłymi sprawami (problemy z podejmowaniem decyzji),
- napady lęku (z występującymi uderzeniami gorącą, zlewami potnymi, suchością w ustach),
- wycofywanie się z życia społecznego i/lub brak dotychczasowej aktywności towarzyskiej,
- uczucie niedostosowania,
- małomówność w porównaniu do wcześniejszego gadulstwa, puentowanie rozmowy krótkim „nie ważne”,



- uczucie zaćmienia umysłu, niemożność zebrania myśli, logicznej odpowiedzi,
- trudności w skupieniu się (trudności w rozpoczęciu lub doprowadzeniu zadania do końca),
- problemy z pamięcią,
- tkliwość różnych okolic ciała,
- bóle ciała bez jasnej przyczyny (lub nasilenie bólu niewspółmierne do przyczyny),
- bóle głowy, mdłości, wymioty, bóle żołądka, biegunka, obstrukcja,
- zaburzenia odżywiania, jadłowstręt lub napady objadania się, spadek lub wzrost wagi ciała,
- bezsenność,
- powtarzające się duszności, ucisk w klatce piersiowej, przyspieszone bicie serca,
- poczucie niemocy fizycznej – brak siły,
- zaburzenia hormonalne (wahania wagi, miesiączkowania),
- poczucie braku wartości, poczucie winy,
- myśli samobójcze, myśli o śmierci, plany samobójcze, próby samobójcze (Ambroziak, Kołakowski, & Siwek, 2018).

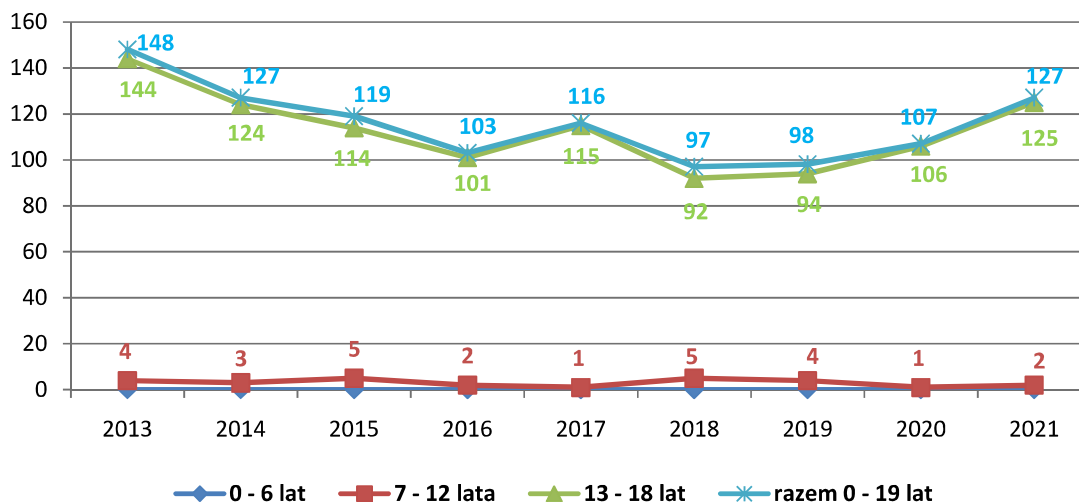
Istotną kwestią towarzyszącą depresji, na którą należy zwrócić uwagę, to tendencje samobójcze, a ich próby „w okresie dojrzewania powinno się traktować jako formy wołania o pomoc, a celem ich jest nie tyle odebranie sobie życia, co zwrócenie na siebie uwagi” (Pomyłko, 1997). Młodzi dotknięci depresją stanowią większość samobójców. Jak pokazują statystyki, dominują również wśród odratowanych. To kolejne wskaźniki świadczące o kondycji psychicznej dzieci i młodzieży w Polsce – rysunek 6 i 7 prezentują kwestię prób samobójczych wraz z tymi, które zakończyły się zgonem.





Rysunek 6. Liczba prób samobójczych podejmowanych w latach 2013-2021 przez dzieci i młodzież w Polsce.

Źródło: (FDSD, 2022).



Rysunek 7. Liczba prób samobójczych podejmowanych w latach 2013-2021 przez dzieci i młodzież w Polsce.

Źródło: (FDSD, 2022).

W zakresie prewencji samobójstw wymienia się symptomy zespołu presuicydalnego, gdzie pierwsza grupa odnosi się do zawężenia funkcji psychicznych – obserwuje się ciągle przeżywanie lęku, niepokoju i zagrożenia oraz utrzymywanie się przekonań o mniejszej wartości i poczucia niewydolności, co łącznie prowadzi do dominującej postawy



wycofania się. Druga grupa to skłonność do agresji przeciwko sobie, a trzecia związana jest ze skłonnością do ucieczki w świat marzeń przed rzeczywistością, a świat ten, to rozważania na temat śmierci (Ringel, 1992).

DSM V wskazuje na rozpoznanie depresji przez pięć objawów, jakie powodują cierpienie zaburzające funkcjonowanie, które trwa minimum dwa tygodnie przez większą część doby. Ich znajomość dla danych grup wiekowych, obserwacja, uważność i towarzystwo młodej osobie winno być wpisane w codzienność relacji rodzinnych, jak i praktykę pedagogiczną. Wczesne rozpoznanie i szybka diagnoza pozwoli na pomoc i powrót do normalności.

2.3 Zaburzenia lękowe

Dziecko na etapie swojego rozwoju spotyka szereg sytuacji, zdarzeń będących wyzwaniem z jaką musi się zmierzyć. Poszerza zakres swojego otoczenia, jednocześnie nabywając nowe doświadczenia, ucząc się umiejętności, co ma wpływ na rozwój samodzielności. Poznawanie otaczającego świata z perspektywy przedszkola, następnie szkoły wymaga coraz większej zaradności. Dziecko w tym czasie staje się obiektem oceny innych z otoczenia. Eksplorowanie świata, ludzi i nawiązywanie relacji może budzić niepewność, obawę i lęk.

Lęk jest niezbędny, jednocześnie będąc zasobem z funkcją sygnalizacyjną, mobilizacyjną i motywacyjną. Młody człowiek obawia się wielu rzeczy, spraw i sytuacji, jakie wynikają poniekąd z oczekiwania akceptacji. Lęki i obawy są prawidłowością w rozwoju, jednocześnie pomagając w adaptacji do otoczenia. Jako dorośli, rodzice i opiekunowie, obdarowując dzieci odpowiednim wsparciem, dajemy im pomoc w naturalnym radzeniu sobie z tymi obawami. Lęk jest naturalną emocją, częścią normalnego dziecięcego rozwoju. Wysyła sygnał ostrzegawczy przed zagrożeniem, przygotowując do znalezienia rozwiązania na poradzenie sobie z sytuacją, której ten dotyczy. Dzięki niemu potrafimy dostrzec to zagrożenie, włączając mechanizm przystosowania się – walka lub unik (Grzegorzewska, Cierpiakowska, & Borkowska, Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, 2020), (Jerzak, 2016).

Jeśli mielibyśmy zwrócić uwagę na prawidłowość w zakresie pojawiającego się lęku w okresie dzieciństwa, to dla wieku 6–9 miesięcy charakterystyczny jest lęk przez osobami



obcymi. Dzieci w wieku od 9 miesięcy do około 2 lat doświadczają lęku separacyjnego – pojawia się obawa rozłąki z najbliższą osobą/osobami (rodzice, opiekunowie). U przedszkolaka typowy jest strach przed zwierzętami, potworami, duchami, burzą czy ciemnością. Lęk przed odejściem, śmiercią własną i najbliższych czy przed wydarzeniami, jakie są poza kontrolą młodej osoby (powódź, pożar itd.) – obserwujemy nieco później. W czasie późnego dzieciństwa pojawia się lęk dotyczący relacji społecznych – obawa przed oceną, upokorzeniem, śmieszością. Zbliżając się do wieku dorastania to czas lęków i zmartwień w zakresie braku akceptacji przez rówieśników, co jest powiązane z potrzebą akceptacji i przynależności (Grzegorzewska, Cierpiałkowska, & Borkowska, Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, 2020).

Powstanie i rozwój zaburzeń lękowych jest uwarunkowane czynnikami środowiskowymi – psychologicznymi, podatnością biologiczną oraz kwestią obecności czynników ochronnych (Grzegorzewska, Cierpiałkowska, & Borkowska, Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, 2020).

Do zaburzeń lękowych, z którymi spotykają się specjaliści podczas wizyt młodych pacjentów wymienia się lęk separacyjny, mutyzm selektywny, fobie, lęk społeczny, uogólnione zaburzenia lękowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne oraz zespół stresu pourazowego. Są połączone obawą przed określonymi wewnętrznymi doświadczeniami, sytuacjami i skłonnością do unikania przed zetknięciem się z nimi. Badania w tym zakresie prezentują, iż zaburzenia lękowe są najczęstszą trudnością, jaka pojawia się u dzieci i młodzieży, a ich rozpowszechnianie wynosi od 6,5 do 22% w ogólnej populacji. Płynące wnioski z tych badań mówią, o znaczącym zwiększaniu się tych zaburzeń wraz z wiekiem – one nie mijają samoistnie i powstaje konieczność włączenia oddziaływania terapeutycznego. W czasie dorastania zaburzenia te mają tendencję do przybierania na wadze w postaci kompleksowego i chronicznego charakteru, co jest widoczne w ich współistnieniu wraz z innymi zaburzeniami (przeważnie o zabarwieniu depresyjnym) (Lelek & Adamczyk-Banach, 2020).

Grzegorzewska, Cierpiałkowska i Borkowska opisują obraz kliniczny najczęściej występujących zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży, gdzie lęk separacyjny definiują jako charakteryzujący się cierpieniem względem odizolowania od bliskich. Dziecko przeżywa ten stan w sytuacji pierwszych rozstań z rodzicami i opiekunami, obawiając się, że już ich nie zobaczy. Myśli dziecka odwołują się do nieralistycznych hipotez. Lęk separacyjny jest



nasilonym i nadmiernym w czasie objawem, który paraliżuje i blokuje kolejno następujące etapy rozwoju. Jest przyczyną ograniczeń w kontaktach z rówieśnikami, jak i utrudnia edukację szkolną, tym samym hamując autonomię i rozwój samodzielności (w tym podejmowanie samodzielnych ról w dorosłym życiu). Ten wzorzec kształtuje się w sytuacji albo braku wystarczająco dostosowanej emocjonalnej więzi rodziców względem oczekiwań dziecka albo naprzemiennie doświadczanego raz braku opieki, a raz nadopiekuńczości z ich strony, która jest niedostosowana do potrzeby niezależności dziecka. Lęk społeczny związany z obawą o nieakceptację, krytykę z otoczenia. Dziecko czuje się znacznie lepiej, pewniej w obecności bliskich, będąc niezauważonym dla innych. Dzieci unikają nowych kontaktów, nowych sytuacji społecznych. Na etapach rozwoju odczuwają zawstydzenie, niepewność z płcią przeciwną czy też podczas ekspozycji przed szerszą publicznością (np. podczas publicznych występów). Lęk społeczny przyczynia się do realizowania zadań rozwojowych i ma przewlekły charakter. Często współlistnieje z innymi zaburzeniami emocjonalnymi, a bez oddziaływania terapeutycznego może przyczyniać się do powstania fobii społecznych czy wykształcenie zaburzenia w osobowości typu unikającego (Grzegorzewska, Cierpiakowska, & Borkowska, Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, 2020).

Zaburzenie uogólnione lękowe, to kolejne z tej serii zaburzeń. Występuje najczęściej z początkiem 8 a 9 roku życia rokiem, mając tendencję do nasilania się z wiekiem. W wieku dziecięcym występuje z tą samą częstotliwością u obu płci, zaś w okresie dorastania stosunek dziewcząt do chłopców wynosi 6:1 (Popek, 2012). U połowy dzieci z rozpoznaniem tego zaburzenia, współlistnieją inne, jak: lęk napadowy, fobie, depresja czy uzależnienia. U małych dzieci typowym jest współlistnienie lęku separacyjnego. Z uwagi na trwający proces rozwoju u dzieci i młodzieży, kształtowanie się osobowości, labilności emocjonalnej czy też występowanie lęku, jako prawidłowego zjawiska, trudniej jest rozpoznać zaburzenie uogólnione (Popek, 2017).

Charakterystyczną cechą uogólnionego zaburzenia lękowego u młodych ludzi jest nierealistyczny, wybujały lęk, jaki nie wiąże się ze srestem czy jakąkolwiek sytuacją. Występuje przez 6 miesięcy i przez większość tych dni jest trudny do opanowania (Kołakowski, 2020). Doświadczając zaburzenia w kwestii fizycznych odczuć, doświadcza przyspieszoną akcję serca, skrócony oddech, napięcie mięśniowe, ból głowy, uczucie ścisku żołądka czy pocenie się dłoni. Dzieci do 12 roku życia często mają trudności z zasypianiem, te starsze dodatkowo skarżą się na ból w ciele i zaburzenia łaknienia (Popek, 2010).



W związku z ciągle odczuwanym niepokojem, u młodszych dzieci dostrzega się trudność w znalezieniu sobie miejsca, a w rezultacie zajmują się czymkolwiek co odwaraca ich uwagę albo zabezpiecza przed katastrofą. Wówczas wydaje się im, iż mają kontrolę nad lękiem i go redukują, a rzeczywistości jest odwrotnie i trudność pozostaje. Nieobiektywne czucie spadku poziomu lęku tłumaczy dwuetapowa teoria lęku Mowrera, wskazując, że strach jest główną przyczyną stosowania zachowań o charakterze unikania. Zachowanie, które prowadzi do redukcji lęku, utrwała się i redukcja lęku działa jako wzmocnienie, prowadząc do wzmocnienia samego zachowania unikania (Popiel & Pragłowska, 2008).

Lęk napadowy (zaburzenia paniczne), to nagłe i nieprzewidywane ataki paniki – silnego lęku z uczuciami duszności, dławienia, omdleń, kołatania serca czy bóli w klatce piersiowej. Myśli skupione są na utracie kontroli nad postępowaniem i zbliżającą się śmiercią. W atakach lęku, dziecko boi się, iż nie będzie przy nim najbliższych, którzy mogliby mu pomóc. W zaburzeniach lękowych w postaci fobii, lęk powstaje na skutek sytuacji lub przedmiotów, które obiektywnie nie stanowią zagrożenia. Dziecko reaguje przerażaniem, ucieczką lub inną formą uniku wraz z współistniejącymi objawami somatycznymi (Grzegorzewska, Cierpiątkowska, & Borkowska, Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży, 2020).

Dość ciekawe spostrzeżenie, jakie jest wnioskiem z leczenia i kontaktu z pacjentami, to fakt, iż zaburzenia lękowe wśród młodych ludzi nadal pozostają niedodiagnozowane, a znacząca część dorosłych pacjentów z zaburzeniami lękowymi uważa, że pierwsze ich doświadczenie w zakresie objawów tej przypadłości miało miejsce jeszcze przed 18 rokiem życia – chroniczne, utrzymujące się zaburzenia lękowe z czasów dzieciństwa mogą mieć wpływ na jakość dorosłego życia, a tym samym być czynnikiem ryzyka innych zaburzeń zdrowia psychicznego (Meslin-Kuźniak & Nowicka-Sauer, 2020).

Mając na uwadze klasyfikację zaburzenia tej grupy wiekowej, uwagę zwraca podział ICD-10, gdzie te zaburzenia umiejscowione zostały w dwóch kategoriach (tabela 7). DSM V nie wyodrębnia kategorii dla dzieci i młodzieży, nie mniej kategorie diagnostyczne są zaprezentowane w taki sposób, aby mogły zostać zdiagnozowane w każdym czasie życia – podobnie jest z nową kasyfikacją ICD-11. Według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych, jaka obowiązuje od 01 stycznia 2022 roku, występują następujące zaburzenia lękowe:

- zaburzenia lękowe uogólnione,



- zaburzenia lękowe z paniką,
- agorafobia,
- fobia specyficzna,
- zaburzenia lęku społecznego,
- zaburzenie z lękiem separacyjnym,
- mutyzm wybiórczy,
- inne określone zaburzenia lękowe lub związane z lękiem,
- zaburzenia lękowe lub związane z lękiem nieokreślone

Zaburzenia nerwicowe, związane ze stresem i pod postacią somatyczną (mogą występować u dzieci, młodzieży i dorosłych)	
F40	Zaburzenia lękowe w postaci fobii (w tym agorafobia, fobie społeczne, specyficzne i inne)
F41	Inne zaburzenia lękowe (w tym lęk paniczny, zaburzenie lękowe uogólnione i inne)
F42	Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne
F43	Reakcja na ciężki stres i zaburzenia adaptacyjne
F44	Zaburzenia dysocjacyjne
F45	Zaburzenia występujące pod postacią somatyczną
F48	Inne zaburzenia nerwicowe
Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym	
F92	Mieszane zaburzenia zachowania i emocji, w tym: F92.0 Depresyjne zaburzenie zachowania F92.8 Inne mieszane zaburzenie zachowania i emocji F92.9 Mieszane zaburzenia zachowania i emocji, nieokreślone
F93	Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie, w tym: F93.0 Lęk przed separacją w dzieciństwie F93.1 Zaburzenie lękowe w postaci fobii w dzieciństwie F93.2 Lęk społeczny w dzieciństwie F93.3 Zaburzenie związane z rywalizacją w dzieciństwie F93.8 Inne zaburzenia emocjonalne okresu dzieciństwa F93.9 Zaburzenie emocjonalne okresu dzieciństwa, nieokreślone
F94	Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym, w tym: F94.0 Mutyzm wybiórczy F94.1 Reaktywne zaburzenia przywiązania F94.2 Zaburzenia selektywności przywiązania w dzieciństwie F94.8 Inne dziecięce zaburzenia funkcjonowania społecznego F94.9 Dziecięce zaburzenie funkcjonowania społecznego, nieokreślone
F95	Tiki
F98	Inne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym, w tym:



	F98.0 Moczenie mimowolne nieorganiczne F98.1 Zanieczyszczanie się kałem nieorganiczne F98.3 Pica w niemowlęctwie lub dzieciństwie F98.4 Stereotypie ruchowe F98.5 Jąkanie (zacinanie się) F98.6 Mowa bezładna F98.8 Inne określone zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym F98.9 Zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub wieku młodzieńczym, nieokreślone
F99	Zaburzenia psychiczne, inaczej nieokreślone

Tabela 7 Zaburzenia lękowe według ICD-10

Źródło: (Grzegorzewska, Cierpiałkowska, & Borkowska, 2020, str. 427)

W temacie zjawiska powstawania zaburzeń lękowych u dzieci, w literaturze napotkamy model poznawczy, jaki zakłada, iż centralną cechą, wokół której warstwą się symptomy, są predyspozycje do przeżywania poczucia zagrożenia i niepewności. Model poznawczy wyróżnia trzy komponenty doświadczanego lęku:

- zachowania unikające,
- sygnały fizjologiczne,
- kształtowanie się zniekształconej oceny poznawczej.

Zasób lęku w nadmiarze, jaki przekracza możliwości adaptacji, prowadzi do powstania zniekształconych schematów poznawczych i kolejno do nadmiernej koncentracji na sobie, odczuwanych doznaniach, ocenie – swojej i innych oraz do postrzegania różnych sytuacji jako stanowiących zagrożenie (Bryńska, 2016).

Typowe zniekształcenia poznawcze w zaburzeniach lękowych, to wyolbrzymianie negatywnych kwestii danej sytuacji, nadmierne uogólnianie (np. jestem beznadziejny), katastrofizacja, czyli przewidywanie najgorszego scenariusza tego co ma się dopiero wydarzyć, selektywna uwaga (dostrzeganie tych aspektów wydarzenia czy sytuacji, jakie potwierdzają możliwość zbliżającego się niebezpieczeństwa) czy generalizowanie. Owe zniekształcenia nabywane są przez dziecko w toku uczenia się przez modelowanie (których z rodziców/opiekunów jest nadopiekuńczy, nadmiernie ostrożny) oraz gdy słyszy na swój temat od ważnych dla siebie osób (dorośli) krytyczne uwagi (Jerzak, 2016).



Objawy zaburzeń lękowych podzielić można na trzy obszary:

- psychiczne – występująca nerwowość, napięcie, niepokój, poczucie zagrożenia, negatywne myśli, obawy, przekonanie o zagrożeniach, lumenacje, drażliwość, ciągłe zmęczenie, obecność koszmarów sennych, trudność w odprężeniu się,
- fizjologiczno-somatyczne – gdzie dostrzega się zakłócenia pracy układów biologicznych takich jak: układ krążenia (uczucia kołatania serca, tachykardia), układ oddechowy (wrażenie skróconego i/lub utrudnionego oddechu), układ pokarmowy (ból brzucha, nudności, wymioty, biegunka, uczucie zaciśnięcia przełyku), układ ruchu (drżenia mięśni, dygotania, drętwienia, napięcia mięśni, skurcze i bóle mięśniowe), widoczna gęsia skórka, zaczerwienienia, bledność, wysypka i wykwity na skórze, inne objawy (ból i zawroty głowy, wrażenie omdlewania, zaburzenia równowagi, suchość w jamie ustnej, ogólny ból), osłabienie, pobudzenie, bezsenność, trudności z zasypianiem, nadmierne pocenie się, uderzenia gorąca,
- behawioralne – zachowania dezadaptacyjne, jakie utrudniają rozwój w wielu obszarach (wycofanie się, nadmierna zależność od innych, trudności w sytuacjach, unikanie czy tzw. zachowania kontrafobiczne (Grzegorzewska, Cierpiąłkowska, & Borkowska, 2020).

Lęk młodzieży szkolnej, ściśle powiązany jest z mechanizmem obrazu samego siebie. W sytuacji gdy u młodego człowieka wytwarza się negatywny obraz siebie, to nasila się lęk, który obraz ten przedstawia w złym świetle. Obraz samego siebie powstaje w wyniku relacji z innymi ludźmi, a pogląd względem siebie jest wewnętrznym systemem odniesienia do podejmowanych działań i zachowań, pozwalając na (względnie niezależnej od opinii innych) ocenę własnego postępowania. Na skutek tego, uruchamia się proces samokontroli, a na skutek samoistnej oceny własnego ja, wprowadzane są zmiany w zachowaniu (zgodne z aprobowanymi standardami). Powstałe niezgodności, jakie są skutkiem tej konfrontacji zachowania przyczyniają się do wytworzenia lęku i obronnej reakcji (Zimbardo & Gerring, 2006).

Lęk, jako przykre doświadczenie jest poddawane uwolnieniu – istnieje wiele sposobów obrony. K. Horney uważa, że ludzie najczęściej stosują następujące jego techniki, jakie mają ich wyzwolić od czucia lęku:



- racjonalizacja, kiedy to jednostka doszukuje się (nieświadomie) jakiś racjonalnych powodów, tłumaczące ten lęk w swoich oczach, co zmniejsza poczucie bezradności,
- zaprzeczenie, czyli usuwanie ze świadomości lęku, wypieranie i tłumienie go, co powoduje pojawienie się lęku w inny sposób (pozornie nie mających z nim nic wspólnego) – dreszcze, pocenie się, duszności, wymioty, biegunka i inne,
- stosowanie środków odurzających, jakie zmniejszają napięcie (alkohol, narkotyki, nadmierny sen,
- unikanie myśli, uczuć czy bodźców, jakie wyzwalają lękowe reakcje – w dwóch formach, unikania wykonania czynności, jaka wywołuje lęk lub ujawnianie reakcji zahamowania, jaka polega na niemożności myślenia o czymś lub wykonywania czegoś (Horney, 1993).

2.4 Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (OCD)

Czy zamknąłem drzwi, czy wyłączyłem światło, żelazko... Niepokojące, a nawet natrętne myśli – to właśnie o nich mowa. Każdy z nas doświadczył takiej sytuacji, w której pewna niepokojąca myśl nie dawała spokoju, nie pozwalała się skoncentrować. To naturalny proces, jakie ma miejsce najczęściej w trudnej i stresującej chwili. Z podobnymi myślami radzimy sobie w sposób ich racjonalizowania, poszukiwania rozwiązania trudności z jaką się mierzymy. Bywa tak, że ogarniająca myśl naszą głowę jest tak intensywna, że nie możemy sobie z nią poradzić – a jak reaguje dziecko, nastolatek? Dzieci raczej rzadko zgłaszają problem, co wynika z niewiedzy, nieświadomości w kwestii trudności. Myślą, że to normalne. Nastolatki reagują wstydem, lękiem i obawą – wydaje im się, że postradali zmysły, co przyczynia się do odkładania poszukiwań pomocy i wsparcia. Trudności zaczynają się nawarstwiać i skala problemu rośnie, lęk przed nieznanym i trudnym doświadczeniem rośnie, co przekłada się na dezorganizację codzienności. Jeśli trwa długo, to już możemy określać ten stan zaburzeniami obsesyjno-kompulsywnymi (OCD – obsessive-compulsive disorder) (Jerzak, 2016).

Objawy tego zaburzenia mogą ujawnić się już w dzieciństwie, a jak pokazują badania, na schorzenie cierpi około 0,5% dzieci i młodzieży. Prawdopodobieństwo ujawnienia się schorzenia występuje między 10 a 19 rokiem życia (dotyczy obojga płci), gdzie najczęściej,



na pierwszy plan wchodzi obsesje – ujawniając się jako pierwsze. Pierwsze objawy pojawiają się u płci żeńskiej w wieku około 20 roku życia, a u męskiej około 16 – pełnoobjawowe zaburzenie widoczne się u kobiet po 26 roku życia, zaś u mężczyzn — po 20. roku życia (Rabe-Jabłońska, 2007). Utrzymujące się, natrętne, wręcz nękające myśli – obsesje, to powtarzająca się w trwającym cyklu uporczywe idee, jakie wkraczają do świadomego umysłu mimo naszej woli. Natrętne myśli są bezsensowne, odrażające, niepokojące, bluźniercze, nieprzyzwoite, nonsensowne (Jerzak, 2016). Są mocno przeszkadzające, budzące lęk. Natrętne, powtarzające się czynności – kompulsje, to niecelowe formy zachowania, jakie pojawiają się mimo woli chorego. Jednostka dotknięta tym zjawiskiem realizuje dane czynności w odpowiedzi na daną myśl, schematycznie, stereotypowo w odpowiedzi na natrętne myśli, celem zmniejszenia lęku przez występującą obsesję (IPiN, 2000). W przeważającej części chorujących dzieci i młodzieży jednocześnie występuje myśl i odpowiadająca jej czynność, jednak zdarza się, iż pojawia się tylko jedna z objawów zaburzenia (Bryńska, 2007).

Owe natrętne myśli, czynności, jakim poddaje się cierpiący człowiek towarzyszy uczucie przykrości, jakie jest wynikiem faktu, iż zazwyczaj ich treść jest o agresywnym, obscenicznym i bezsensownym zabarwieniu. Przykrość jest również wynikiem faktu upośledzenia różnych aspektów funkcjonowania tej jednostki. W ramach rozpoznania mówi się, iż myśli i czynności są własne i mimowolne, a jednocześnie (dość często) budzące sprzeciw. Doświadczającemu trudności z tytułu zaburzenia często towarzyszy poczucie przymusu, poddania się tym przeżyciom i zachowaniu. Chory czuje niemożność i blokadę przeciwstawienia się. Nie mniej fakt podjęcia próby przeciwstawienia się myśli czy impulsowi, jest jednym z wiodących kryteriów diagnostycznych (IPiN, 2000).

Kiedy dziecko, nastolatek, jak i jego najbliżsi stykają się z sytuacją, objawem pierwszy raz, bądź zaczynają dostrzegać inność, to wszyscy mają wrażenie, iż doświadczający zjawiska tego zaburzenia oszalał, iż jest poważnie chory psychicznie. Należałoby temu zaprzeczyć – „OCD nie jest poważną chorobą”, a „zwyczajnym nasileniem pewnych myśli i czynności, które obserwujemy” u każdego z nas. Leczeniu jest poddawane, gdy sytuacja zaczyna mocno przeszkadzać i utrudniać codzienne funkcjonowanie. Jeśli dziecko, nastolatek będący w doświadczaniu tej trudności radzi sobie w szkole, w kontakcie z otoczeniem, rówieśnikami, a tym samym stawia czoła wyzwaniom i wywiązuje



się z wszelkich obowiązków, „a objawy nie zajmują mu więcej niż godzinę dziennie, nie ma powodu do zmartwień” (Jerzak, 2016, str. 127).

Natrętne myśli, zwłaszcza te z początku fazy choroby dość silnie nawiązują do objawów depresyjnych – jednak objawy rzadziej występują w przewlekłych niż ostrych formach OCD. W zaburzeniach afektywnych, w szczególności w epizodach zaostrzenia się nawracających zaburzeń depresyjnych, często dostrzega się natrętnych myśli i ruminacji (Citkowska-Kisielewska & Aleksandrowicz, 2003).

W kwestii typowych objawów OCD należy mieć na uwadze myśli, czynności ale i dość charakterystyczne zachowania, jak nieustanne poszukiwanie, zapewnianie, unikanie czy dzielenie się odpowiedzialnością (rysunek 8) – a wszystko celem zmniejszania obaw i niepokoju.



Rysunek 8. Objawy OCD.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Jerzak, 2016).

Obsesje mogą mieć różne zabarwienie w zakresie treści, nie mniej można ująć je w sześciu kategoriach: agresja, porządek, brud i zarazki, choroba, seks i religia. Te dotyczące agresji najczęściej skierowane są na inne osoby, ujawniając złość czy obsceniczne, publiczne zachowania. W kwestii porządku, myśli tycząc się sposobu wykonywania zadań czy organizacji pracy, zaś brudu i zarazków – łączą się z obawą uszkodzenia ciała, zarażenia się, zachorowania. Te dotyczące choroby, mają swoje ujście w kierunku sytuacji zagrażającej życiu (zwykle poważnej i ciężkiej choroby). Obsesyjne myśli seksualne dotyczą sytuacji, praktyk, które chory postrzega jako niedopuszczalne i wstydlive. Uporczywość myśli na tle religii, zazwyczaj dotyczy wątpliwości na temat zasad – np. czy Bóg istnieje? (Rabe-Jabłońska, 2007).

Głównymi cechami kompulsji jest:

- są powtarzalne o stereotypowym charakterze,
- przejściowo redukują niepokój,



- wywołują zmniejszone poczucie dowolnej kontroli nad nimi,
- wywołują subiektywne poczucie przymusu ich wykonywania,
- są częściowo akceptowane (Jerzak, 2016).

Najczęściej spotykane kompulsje można ująć w cztery rodzaje: sprawdzanie, gdzie rytualna czynność związana jest z potwierdzaniem, akceptowanie, sprawdzaniem, łączą się z obniżeniem poczucia bezpieczeństwa, czyszczenie – np. w dość skomplikowany sposób mycie rąk, całego ciała, sprzątania, porządkowania, czyszczenia rzeczy, ubrania, pomieszczeń, liczenie – według skomplikowanej zasady, gdzie często aktywność połączona jest z nawracającymi wątpliwościami w zakresie prawidłowości wykonania obliczeń (częsty przymus ponownego przeliczenia). Natrętne myśli i przymusowe czynności mają charakter ego dystoniczny, będąc sprzeczne z cechami osobowości danej osoby (Rabe-Jabłońska, 2007).

Koncepcja psychoanalityczna w zakresie genezy zaburzenia, przyjmuje, iż we wczesnych latach wyparte wspomnienia, pragnienia czy impulsy, przechodzą później w manifest pod postacią natręctw. Koncepcja poznawczo-behawioralna mówi, iż objawy OCD nabywane są przez jednostkę w drodze uczenia się, gdzie pierwotnie dochodzi do skojarzenia pewnych naturalnych bodźców z nieprzyjemnym lub trudnym i przerażającym doświadczeniem, aby następnie nastąpiły procesy uczenia się – gdzie dochodzi reakcji na nie lękiem, aby za chwilę przez zachowanie stłumić go. Wzmocnienie doznania obniżenia obawy i leku utrwala te zachowania i czyni je nawykiem (Grzegorzewska, Cierpiąłkowska, & Borkowska, 2020).

W powstawaniu i utrzymaniu się objawów zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych, znaczenie mają czynniki społeczne oraz biologiczne. Objawy w większości sytuacji mają interpersonalne znaczenie. Na rozwój OCD istotny wpływ mają utrwalone z wczesnego dzieciństwa schematy poznawcze, a kwestii natręctw w sytuacji nastolatków uwagę zwraca skłonność do poczucia winy, która ściśle związana jest z nadmiernym poczuciem odpowiedzialności oraz tendencje do zamartwiania się, jakie wynika z niepewności i ciągłego oczekiwania negatywnych konsekwencji. Większa podatność młodej osoby na lęk, unikanie czy depresję koreluje z trudnościami w rozwoju adaptacyjnych sposobów radzenia sobie z poczuciem winy, zamartwianiem się, co w przekłada się na objawy i konsekwencję OCD (Jerzak, 2016). Biologiczne czynniki, to m.in.: zaburzenia dotyczące połączeń między jądrami



podstawy a korą oczodołowo-czołową, bez zmian neurologicznych. Wyniki badań wskazują też na zaburzenia w obszarze układu neuroendokrynnego (nieprawidłowość stężenia hormonów podwzgórzowo-przysadkowych. Kliniczne związki między OCD, chorobami autoimmunizacyjnymi i obecnością antygeny D8/17 sugerują znaczenie mechanizmów autoimmunologicznych w rozwoju tego zaburzenia (PANDAS – zespół zaburzeń psychiatrycznych związanych z zakażeniem paciorkowcowym u dzieci). U chorego obserwowano również zaburzenia neurologiczne i niespecyficzne neurofizjologiczne zaburzenia. Kwalifikowanie OCD do schorzenia neuropsychiatrycznego mówi o współdziale w zakresie powstawania czynników intrapsychicznych, społecznych i biologicznych (Jerzak, 2016).

Z biegiem lat kryteria diagnostyczne OCD dostosowywano. Tabela 8 prezentuje kryteria w podziale na DSM V, ICD-10 i ICD-11.

DSM V	ICD-10	ICD-11
„Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne z nimi związane”	„Zaburzenia nerwicowe, związane ze stresem i pod postacią somatyczną”	„Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne współwystępujące zaburzenia”
Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne, gdzie: a) małe dzieci mogą nie potrafić opisywać celów swoich zachowań lub czynności umysłowych b) należy określić stopień wglądu – dobry, słaby, brak wglądu/przekonania urojeniowe c) należy określić występowanie tików obecnie lub w przeszłości		Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne
Cielesne zaburzenie dymorficzne (dysmorfofobia)		Dysmorfofobia
Zbieractwo patologiczne		Węchowy zespół odnoszący (zaburzenie urojeniowe, polegające na przekonaniu o wydzielaniu nieprzyjemnego zapachu, mogącego wywołać u innych ludzi negatywne reakcje
Trichotillomania (zaburzenie		Hipochondria



polegające na wyrywaniu włosów		
Wywołane zapalenie skóry (przeczozy psychogenne)		Sylogomania (patologiczne zbieractwo)
Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne z nimi związane wywołane substancją/lekiem		Nawykowe czynności dotyczące ciała (obejmujące trichotillomanię i dermatillomanię, tj. patologiczne skubanie skóry)
Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne z nimi związane wywołane stanem ogólnomedycznym		Inne specyficzne zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne zaburzenia powiązane
Inne określone zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne z nimi związane		
Nieokreślone zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne i inne z nimi związane		Zaburzenia posesyjno-kompulsywne lub powiązane zaburzenia niespecyficzne

Tabela 8 Kryteria diagnostyczne OCD

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Grzegorzewska, Cierpiałkowska, & Borkowska, 2020)

2.5 Uzależnienia u młodzieży

Wspominane wcześniej, bieżące czasy, niebywale szybkiego postępu globalnych zmian społeczno-kulturowych, otwartości i dostępu do środków uzależniających, czynią iż problem staje się coraz bardziej widoczny. Współczesne czasy mocno wspierają rozwój zasobów uzależnień u dzieci i młodzieży. W ich przypadku temat dotyczy zarówno substancji psychoaktywnych oraz złożonych i nawykowych czynności, jak i kwestii podwójnej diagnozy – używanie substancji ze współistniejącymi zaburzeniami psychicznymi. Uzależnienia to nie tylko alkohol, papierowy, narkotyki, ale i hazard, internet, social media czy gry komputerowe.

Kwestia uzależnienia jest bardzo ważnym problemem z punktu widzenia społecznego, psychologicznego czy medycznego, a dotyczący dzieci i młodzieży – rozwojowego i wychowawczego. Rozwijający się temat uzależnień od substancji psychoaktywnych dotyczy



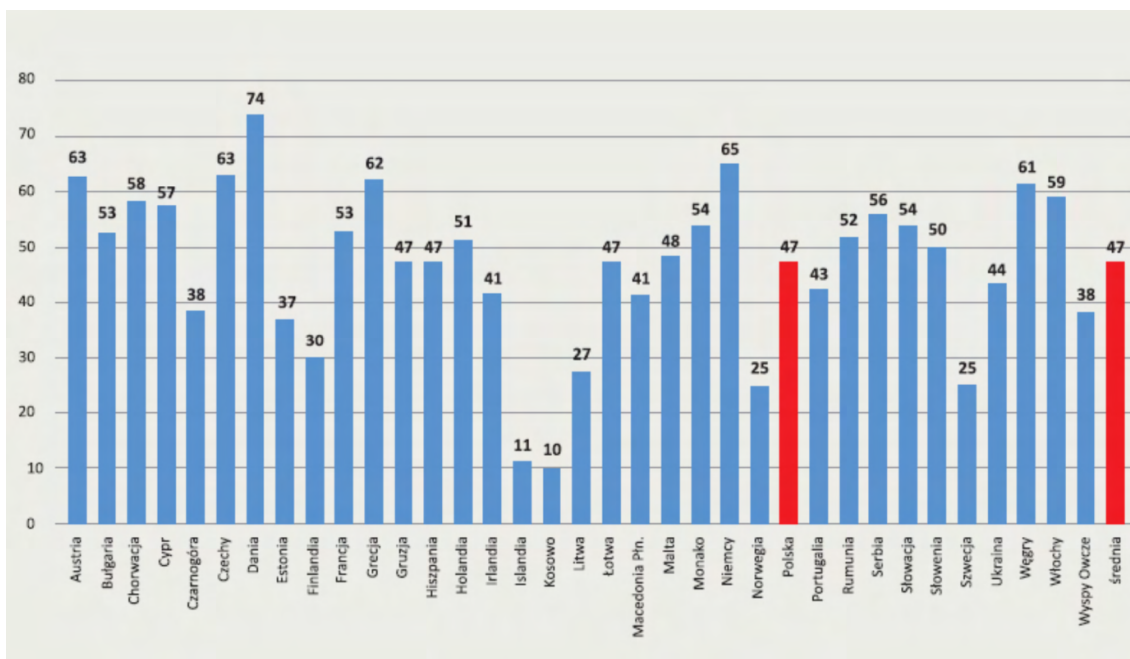
ich spożywania względem szerokiej dostępności tych legalnych, jak i nielegalnych środków. Ich aktywność, jaka ma wpływ na psychikę – czyli powodujące zmiany w zachowaniu i psychicznych procesach finalnie doprowadza do uzależnienia, czyli potrzeby ciągłego spożywania. W czasie dorastania, dla młodego człowieka strefa społeczna odgrywa ważną rolę. Nastolatek na etapach swojej edukacji wchodzi w nowe grupy społeczne, które dają poczucie włączenia, przynależności, jednocześnie otwierając możliwość na eksplorowanie i eksperymentowanie. Dzieląc się swoimi informacjami i doświadczeniami dostarczają nowych doznań. Zdobyte doświadczenia w tych grupach mają znaczenie i często wpływ na dalsze losy, funkcjonowanie i podejmowanie się ról w dorosłym życiu. Młody człowiek, aby uzyskać akceptację, czuć się jednością dostosowuje się do grupy, często nie bacząc na czyhające ryzyka, podejmując się ryzykowanych zachowań. Jego najbliższe środowisko, o które zabiega, zachęca do spożycia, spróbowania odurzających środków, zachowań dewiacyjnych, wybryków, rozrób, konfliktów z normą i prawem (Zajączkowski, 2001).

Uzależnienia behawioralne dotyczą określonych czynności nałogowego działania. Nałóg wykonywania danej czynności dotyczy podejmowania się jej z racji napływającej z tego tytułu przyjemności, jak zasypuje przykrość. Kontynuowanie tego zachowania staje się niekontrolowane i prowokuje występowanie określonych symptomów, którymi są powtarzające się niepowodzenia w kontrolowaniu tego zachowania i jego praktykę mimo negatywnych konsekwencji. Praktykowanie aktywności jest podyktowane poszukiwaniem przyjemności i dość szybkiej nagrody, a w jego wyniku jednostka otrzymuje ulgę, redukcję powstałego wcześniej smutku. Nałogowa działania młodych ludzi, to trudności w odpowiednim, zdrowym wykorzystaniu nowych technologii w zakresie czas i ich zasobów (smartfon, tablet, komputer, konsole do gier, gry komputerowe, internet, portale społecznościowe, pornograficzne, jak i zakupy, ćwiczenia).

Obraz uzależnień w Polsce prezentuje raport z 2023, jaki został przygotowany przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom. Wyników europejskiego badania z 2019 roku (ESPAD – European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs), prowadzonego na reprezentatywnej grupie młodzieży szkolnej w wieku 16 lat, odsetek uczniów w Polsce, którzy pili alkohol w ciągu ostatnich 30 dni, wyniósł 47%, co przedstawia rysunek 9. Polska zajęła środkowe zestawienie wraz z Hiszpanią, Gruzją i Łotwą, w których to krajach wartości odnotowane są takie same, jak średnia badania ESPAD, czyli 47%.



W porównaniu z poprzednią edycją badań ESPAD, wartość ta nie uległa zmianie (Szmidt, i inni, 2023).

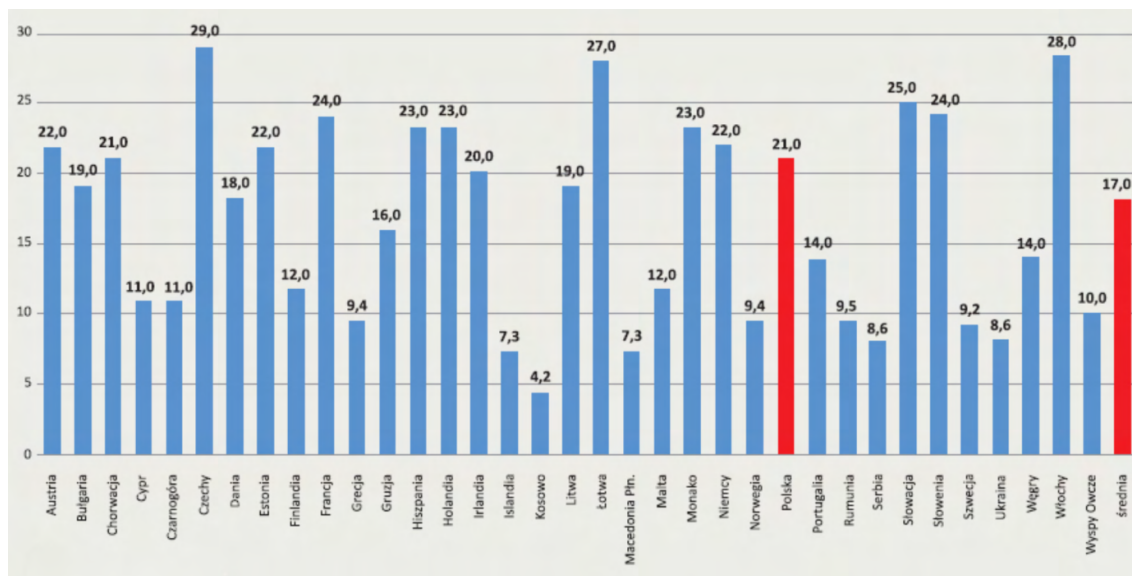


Rysunek 9. Picie alkoholu w ciągu ostatnich 30 dni przez młodzież w wieku 16 lat (%).

Źródło: (Szmidt, i inni, 2023).

„Wyniki badań na świecie wskazują, że poziom używania substancji psychoaktywnych wśród młodych ludzi jest na wyższym poziomie niż wśród populacji generalnej, a zwłaszcza w porównaniu ze starszymi kohortami” (Szmidt, i inni, 2023, str. 16). Biorąc pod uwagę wyniki badań ESPAD z tego samego roku (2019), to odsetek uczniów, którzy deklarowali używanie narkotyków kiedykolwiek w życiu, wyniósł 21% - niewielki spadek o 4% w porównaniu z poprzednim, jakie miało miejsce w 2015 roku, co prezentuje rysunek 10. Prezentowane badania w raporcie wskazują, iż najbardziej rozpowszechnione z narkotyków, jest używanie marihuany i haszyszu. 36,2% uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych, w prowadzonych w 2021 roku badaniach przez CBOS przyznało się do zażywania właśnie tych specyfików. Rekordy wynik odnotowano w 2016 roku, kiedy to do eksperymentowania z marihuaną przyznało się 42% badanych. W raporcie odczytamy również, iż widoczny jest wzrost odsetka uczniów używających marihuanę i haszysz bieżąco, czyli w ciągu ostatnich 30 dni (Szmidt, i inni, 2023).





Rysunek 10. Używanie narkotyków kiedykolwiek w życiu wśród uczniów w wieku 16 lat (%).

Źródło: (Szmidt, i inni, 2023).

Krajowym Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom od ponad 10 lat podejmuje się badania uzależnień behawioralnych. W raporcie czytamy, iż przeprowadzone badanie ESPAD wskazuje – w gry, w których można wygrać lub przegra pieniądze (choć raz kiedykolwiek) grało 18,2% badanych piętnasto i szesnastolatków oraz 21,4% siedemnasto i osiemnastolatków. W czasie ostatnich 30 dni przed badaniem uczestniczyło w grach hazardowych 5,5% uczniów z młodszej kohorty i 7,9% uczniów ze starszej kohorty – w obu rozpowszechnienie grania w gry hazardowe jest większe wśród chłopców niż wśród dziewcząt (Szmidt, i inni, 2023).

W przeprowadzonym badaniu zapytano również o temat mediów społecznościowych. Piętnasto-szesnasto latkowie są najliczniejszą podgrupą, która w typowym dniu nauki szkolnej korzysta z mediów społecznościowych 2-3 godziny dziennie (30,1%). 20,2% osób poświęca 4-5 godzin. W zakresie typowego dnia w weekend – 6 godzin dziennie 26,4% osób i 2-3 godziny (24,6%). Siedemnasto i osiemnastolatki 2-3 godziny dziennie (33,7%) lub około 4-5 godzin dziennie (20,4%), zaś w trakcie weekendu dominuje korzystanie z mediów społecznościowych 2-3 godziny dziennie (27,2%), około 4-5godzin dziennie (25,7%) lub 6 godzin lub więcej (25,2%). 44,0% młodzieży z młodszej grupy uważa, że spędza za dużo czasu w tych mediach, a około 40,9% jest zdania, że ich rodzice uważają, że poświęca na tę



aktywność za dużo czasu. 17,4%, co szoty ma zły humor, kiedy nie ma dostępu. Młodzi ze starszej grupy – analogiczne odsetki wynoszą 46,4%, 35,9% oraz 13,4% (Szmidt, i inni, 2023).

Zapytano uczniów o korzystanie z gier wideo na urządzeniach elektronicznych. 21,7% młodszej grupy uważa, że rodzice twierdzą, iż poświęcają na tę aktywność zbyt dużo czasu. 17,1% badanych twierdzi, że spędza za dużo czasu na graniu w gry, a 9,0% badanych ma zły humor, jeśli nie ma do nich dostępu. W starszej grupie analogiczne odsetki są niższe, 14,0% uczniów uważa, że spędza za dużo czasu na graniu, takiego zdania jest 16,5% ich rodziców, a 6% ma zły humor, gdy nie może zagrać (Szmidt, i inni, 2023).

Internet – czas spędzany w sieci wśród młodzieży rośnie. Mówi o tym poruszane w raporcie badanie „Nastolatki 3.0”. Nastolatki aktualnie w sieci, dziennie średnio spędzają 4 godziny i 50 minut, gdzie w 2014 roku – 3 godziny 40 minut, w roku 2018 – 4 godziny 12 minut. W wolne dni czas wydłuża się do średniej 6 godzin i 10 minut, a co szósty nastolatek w dni wolne (16,9%) intensywnie korzysta z internetu w godzinach nocnych (po godzinie 22:00). Z objawami problemowego użytkowania sieci Internet mierzy się co trzeci nastolatek (33,6%), a trzech na stu osiąga bardzo wysokie wskaźniki problemów (3,2%). Większość młodych ludzi (64,1%) potwierdza, że ograniczyć korzystanie z telefonu. Prawie co trzeci nastolatek (29,8%) odczuwa potrzebę korzystania stale ze smartfona, a 50,2% nastolatków podaje, że korzystało z telefonu dłużej niż zamierzało. Co trzeci reprezentant badanej młodzieży (31,0%) przyznaje się, że nie jest w stanie funkcjonować bez smartfona, a co czwarty (24,8%) odczuwa zniecierpliwienie oraz zdenerwowanie, gdy nie może z niego korzystać. 37,9% młodych ludzi podejmuje zakończone niepowodzeniem próby ograniczania korzystania z telefonu. 26,1% badanych z powodu używania smartfona zaniedbuje zaplanowane czynności lub obowiązki. Dziewczeta uczęszczające do szkoły ponadpodstawowej są najmocniej obciążone problematycznym użytkowaniem sieci internet (Szmidt, i inni, 2023).

Zatem uzależnienie to „stan psychiczny powstały w wyniku przyjmowania różnych środków uzależniających, przejawiających się różnym stopniem pragnienia przyjmowania tych środków. Stopień ten może przejawiać się zwykłym pragnieniem, dającym się łatwo opanować, może to być także pożądanie posunięte aż do nieopanowanej żądzy i przymusu” (Cekiera, 1993, str. 17). Zbigniew Zabartowski pisząc o uzależnieniu podejmuje się określenia – proces, jak i jego efekt, który związany jest z powstaniem związku między



jednostką a zachowaniem lub między daną jednostką a innymi ludźmi, „który charakteryzuje się ograniczeniem pola świadomości, pola decyzyjnego i wyborem często jednej tylko i to w sposób kompulsywny, alternatywy” (Zaborowski, 2001, str. 226).

Z medycznego punktu widzenia uzależnienie jest nieugaszoną, pilną potrzebą użycia i używania określonego środka w celu poprawy samopoczucia lub osiągnięcia przyjemności (Boos & Jackle, 1996). Jednostka ulega się nałogowemu działaniu, w zakresie której koncentruje swoje myśli. Czynność ta zajmuje coraz więcej miejsca w jej życiu, jednocześnie tracąc swoją autonomię i dystans. W obszarze uzależnienia uwagę zwraca przymus wykonywania tej czynności, który można określić jako brak kontroli nad tym zachowaniem, mimo widocznych szkód, jakie są jego konsekwencją. Przymus ten jest wzmacnia słabnącą wolę i brak siły, umiejętności zatrzymania się, zerwania z uzależniającym działaniem (Bołoz, 2002). Wspólnymi symptomami charakterystycznymi dla wszystkich uzależnień są:

- tolerancja,
- objawy abstynencyjne,
- silna emocjonalna potrzeba,
- przymus używania,
- zmiany nastroju,
- depresja,
- nawroty choroby (Pospiszyl, 2009).

Nałogowe spożywanie substancji psychoaktywnych jest nawracającym i przewlekłym zaburzeniem, jakie obejmuje procesy psychiczne oraz somatyczne. Jest zaburzeniem motywacji i emocjonalności jednostki. Charakterystyką uzależnienia chemicznego jest zjawisko nawrotu, poszukiwana pod przymusem, jaki jest najpoważniejszym problemem w psychoterapii uzależnień – będąc fundamentem kompulsywnego dążenia. Jest przyczyną nawrotów, zachowań konsumpcyjnych, poszukiwania i wykorzystania nagrody (Michalczyk, 2020).

Klasyfikacja ICD-10 wymienia zaburzenia psychiczne i zachowanie, jakie są wynikiem spożywania chemicznych substancji psychoaktywnych:

- używanie szkodliwe,
- zespół uzależnienia,
- ostre zatrucie,



- zespół abstynencyjny,
- zaburzenia psychiczne,
- zespół amnestyczny,
- rezydualne i późno ujawniające się zaburzenia psychiczne oraz inne zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania,
- zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania nieokreślone.

Jak pisze Michalczyk w swojej publikacji najczęściej występujące u młodych ludzi, to używanie szkodliwe, zespół uzależnienia i ostre zatrucie (Michalczyk, 2020). Kryteria diagnostyczne (wg. ICD-10) tych trzech zaburzeń prezentuje poniższa tabela nr 9.

Używanie szkodliwe	Zespół uzależnienia	Ostre zatrucie
Wystąpienie aktualnej szkody zdrowotnej somatycznej albo psychicznej, która została spowodowana używaniem substancji psychoaktywnej.	Silne pragnienia przyjmowania substancji albo poczucie przymusu jej przyjmowania.	Stan nagłej i przemijającej intoksykacji, którego obraz kliniczny jest charakterystyczny dla danej grupy substancji psychoaktywnych. Może przyjmować formę: niepowikłaną, z urazem lub innym uszkodzeniem ciała, z innymi powikłaniami medycznymi, z majaczeniem, z zaburzeniami spostrzegania, ze śpiączką, z drgawkami, zatrucie patologiczne.
Przyjmowanie substancji psychoaktywnych mimo wystąpienia negatywnych następstw społecznych, takich jak: konflikty z prawem, problemy w rodzinie, gorsze wyniki w nauce oraz krytyki i dezaprobaty ze strony otoczenia.	Trudności kontrolowania zachowania związanego z przyjmowaniem substancji, jego rozpoczęcia, zakończenia lub ilości.	
Stwierdzenie ostrego zatrucia po zażyciu substancji.	Fizjologiczne objawy stanu odstawienia, występujące po przerwaniu lub zmniejszeniu ilości przyjmowanej substancji, w postaci charakterystycznego dla danej substancji zespołu abstynencyjnego, albo używanie tej samej lub podobnie działającej substancji, w celu zmniejszenia nasilenia bądź uniknięcia objawów abstynencyjnych.	
	Stwierdzenie tolerancji, mianowicie w celu	



	wywołania skutków powodowanych poprzednio przez dawki mniejsze, potrzebne są dawki coraz większe. Z powodu przyjmowania substancji psychoaktywnych narastające zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności lub zainteresowań, zwiększona ilość czasu poświęconego na zdobywanie lub przyjmowanie substancji, albo na odwracanie następstw jej działania. Przyjmowanie substancji, mimo wyraźnych dowodów takich jawnie szkodliwych następstw, jak: uszkodzenie wątroby w skutek intensywnego picia, stany obniżonego nastroju w wyniku okresów intensywnego przyjmowania substancji albo polekowe upośledzenie funkcji poznawczych itp.	
--	---	--

Tabela 9 Kryteria diagnostyczne według ICD-10

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Michalczyk, 2020)

Autor w swojej publikacji podaje wyniki przeprowadzonych badań w zakresie używania substancji psychoaktywnych przez pacjentów danego ośrodka (lata 2012–2017). Dzieci i młodzież (już od 12 roku życia) wybierają alkohol i nikotynę, jako środek inicjujący. Po inicjacji w 13 roku życia sięgają po kanabinoły – konopie indyjskie (susz – marihuana, żywica – haszysz, olej haszyszowy), aby w następnych dwóch latach (14 i 15 rok życia) wybrać psychostymulatory (amfetamina i mefedron oraz metamfetamina i kokaina), jakie powodują rozwój uzależnienia. Dzieci i młodzież prócz kanabinoli, jakie są na pierwszym miejscu w zakresie uzależnienia, sięgają również po dopalacze (ich syntetyczne odpowiedniki), psychostymulatory, alkohol (głównie piwo) oraz nikotyna palona głównie



w postaci papierosów i e-papierosów, jak i przyjmowana jako tabaka. Nikotyna jest zażywana łącznie z innymi substancjami psychoaktywnymi (Michalczyk, 2020).

Dzieci spożywają również leki oraz substancje wziewne aby odurzać się. Leki jakie przyjmują to te łatwo dostępne, jak paracetamol, ibuprofen, etopiryna i inne, których przyjmują w dużych ilościach, leki zawierające pseudoefedrynę lub pseudokodeinę (np. accodin) oraz leki uspokajające, nasenne i przeciwbólowe (benzodiazepiny i te zawierające opioidy) dostępne tylko na receptę. Leki zazwyczaj spożywane są przez dziewczęta, rzadziej przez chłopców. Substancje lotne, jakie są również w wyborach młodych ludzi, to silne związki chemiczne, które działają depresyjnie na ośrodkowy układ nerwowy, a po ich spożyciu następuje euforia z tendencją do fantazji i wzrokowych omamów – kleje, rozpuszczalniki, itp. (Michalczyk, 2020).

Tabela 10 prezentuje w podziale na trzy grupy skutki używania substancji psychoaktywnych.

Objawy	Kanabinole (marihuana, haszysz, skun, dopalacze)	Psychoaktywne o działaniu psychostymulującym (amfetamina, metamfetamina, ecstasy, dopalacze)	Psychoaktywne o działaniu halucynogennym (LSD, meskalina, grzyby halucynogenne)
w trakcie używania	poprawa samopoczucia, wielomówność, czasami zamazana mowa, zaburzenia percepcji, trudności z pamięcią i koncentracją, nadwrażliwość zmysłowa, halucynacje i stany psychotyczne, bóle głowy, żołądka, zębów, bezsenność, wymioty, napady drgawkowe, wzrost ciśnienia tętniczego krwi, zwiększenie apetytu,	podwyższenie nastroju, brak lęku, euforia czasami z drażliwością, wzmożenie napędu psychoruchowego, przyływ energii, poczucie mocy, przyspieszenie mowy, krótkotrwała poprawa koncentracji uwagi. brak potrzeby snu, zniesienie uczucia zmęczenia, obniżone łaknienie, przyspieszona czynność serca i szybki oddech, podwyższone ciśnienie krwi, nadmierna potliwość, zaczerwienienie skóry, wysypka, suchość w ustach, wysięk z nosa,	halucynacje wzrokowe i słuchowe, niepokój, silne pobudzenie psychoruchowe, wahania nastroju, lęk, panika, dramatyczne wizje, wymioty, bezsenność, przyspieszona czynność serca, podwyższone ciśnienie krwi, wzrost temperatury ciała, przyspieszony puls, trudności w oddychaniu, sztywność mięśni, nudności, uszkodzenie nerek,



po odstawieniu	irytacja, złość, agresja, pobudzenie psychoruchowe, niepokój, urojenia prześladowcze o różnym nasileniu i obrazie, depersonalizacja, omamy, zaburzenia świadomości, lęk, skrócenie i spłylenie snu, ból głowy i w klatce piersiowej, brak apetytu, zaburzenia funkcji układu krążenia, uszkodzenia nerek i zmiany w układzie oddechowy,	lęk, nastrój depresyjny, spowolnienie psychiczne, uczucie zmęczenia i apatii, drażliwość, niepokój, zespoły majaczeniowe, omamy, zespoły urojeniowe, zwiększone zapotrzebowanie na sen,	
długotrwałe lub intensywne używanie	zaburzenia psychotyczne, chwiejność emocjonalna, pobudliwość, drażliwość, czasami agresywność, wewnętrzny niepokój, zespół amotywacyjny, ograniczenie kontaktów z ludźmi, zaburzenia pamięci i koncentracji uwagi, zaburzenia w przyswajaniu nowych wiadomości, upośledzenie zdolności rozwiązywania problemów i planowania przyszłości, zanik zainteresowań, zaburzenia percepcji czasu, doznań, krytycyzmu, lęk, bólu gardła, silny kaszel, duszności, zapalenia oskrzeli, zapalenia płuc, zaburzenia w układzie krwionośnym, zmniejszenie apetytu,	stany depresyjne z próbami samobójczymi, zaburzenia funkcjonowania społecznego, urojenia, w tym urojenia prześladowcze, halucynacje i paranoje, przypominające objawy schizofrenii, krwawienia z nosa, zniszczenie błony śluzowej, przedziurawienie lub aseptyczna martwica przegrody nosowej, kaszel, chrypka, duszność, zaburzenia termoregulacji, odwodnienie organizmu, zespół neuroleptyczny objawiający się (hipertermia, drgawki, śpiączka, śmierć), migotanie komór serca, ryzyko rozwoju uzależnienia.	częściowa lub całkowita utrata kontroli nad własnym zachowaniem, a nawet życiem, wysokie ryzyko śmiertelnego zatrucia, trudności psychiczne, głównie z obszaru zaburzeń psychotycznych z intensywnymi halucynacjami i urojeniami oraz prawdopodobieństwo prób samobójczych



	pocenie się, przede wszystkim w nocy, zaburzenia snu, nadwrażliwość na ból, ryzyko rozwoju uzależnienia.		
--	--	--	--

Tabela 10 Skutki używania substancji psychoaktywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Michalczyk, 2020)

U młodych ludzi, którzy przyjmowali substancje chemiczne z perspektywy zmian psychologicznych powstała niechęć do działania oraz pogłębiające się wszelkie trudności. Izolowanie się, zatajanie prawdy, brutalność czy nieprzewidywalność. Dzieci wyrażały nadwrażliwość, jednocześnie skryte i wrogo nastawione do dotoczenia. Niechętnie współpracujące, smutne, reagujące złością na kontakt i zamknięte w sobie. Na wszelkie próby rozmów w temacie uzależnienia podejmują się obrony, jednocześnie zaprzeczając, co m.in. jest jednym z predyktorów konfliktu z najbliższymi. Dzieci unikają kontaktów a rozmowy prowadzą raczej z innymi uzależnionymi. Wykazują zawężone widzenie, skupiając się tylko na sobie i własnym zadowoleniu. Charakterystyczny jest fakt urywania dotychczasowych kontaktów, tym samym szukając towarzystwa uzależnionych. W kwestii rozwoju zanika zainteresowanie nabywaniem wiedzy, doświadczeń czy hobby, jakie do tej pory wypełniało czas. Zauważalny jest rozwój bezradności, wycofanie, zamknięcie się w sobie a wszelkie zajęcia wymagające siły fizycznej stanowią wyzwanie. Młody człowiek jest znudzony, zmęczony i zniechęcony, tracąc szacunek do samego siebie a na przyszłość patrzy pesymistycznie. Zmienia się tym snu oraz nawyki żywieniowe, pogłębiają się trudności w szkole. Dziecko spóźnia się, jest nieobowiązkowe a w zakresie planu dnia i zadań traci poczucie czasu. Swoje nieobecności w szkole czy potajemne wymykanie z domu nie potrafi wytłumaczyć a w swoim pokoju znika na bardzo długi czas. W miejscu, w którym przebywa i śpi panuje nieporządek (zupełnie inny niż dotychczas – jeśli występował). Zapomina o rodzinnych uroczystościach albo odmawia uczestnictwa. Rytm dnia i nocy zmienia się, dziecko senne w ciągu dnia, a swoją aktywność rozpoczyna nocą. Wynosi z domu rzeczy na sprzedaż, ukrywając przedmioty przed domownikami. Z domu znika alkohol, leki, papierosy. W słowach słychać przekleństwa i ulicznego slangu. Wyraża zainteresowanie muzyką, których grupy czy członkowie nadużywają substancji psychoaktywnych. Patrząc na stan zdrowia, to zauważalny jest spadek masy ciała bądź przybranie masy



mięśniowej (przyjmowanie sterydów anabolicznych), dość częste przeziębienia, stany grypowe, bóle brzucha, żołądka, ogólne zmęczenie i apatia. Przekrwione, zmęczone, szklane oczy. Może pojawić się niekontrolowany ruch gałek ocznych, niemożność skupienia wzroku przez na obserwowany obiekt. W bezpośredniej i bliskiej relacji dziecko unika kontaktu wzrokowego. Pojawiają się zaczerwienienia na twarzy i krosty wokół nozdrzy, kichanie, objawy uczulenia lub kataru, krwawienie z nosa, zmiany w obrębie jamy ustnej, suchość w ustach, częste oblizywanie warg językiem. Skóra z widocznymi zmianami, ślady po wstrzyknięciach wzdłuż żył – zakładanie bluzek z długim rękawem nawet, gdy jest ciepło. Nowe tatuaże lub ślady po aktach autoagresji, nienaturalnie blade palce, nadmierna potliwość, zimna i wilgotna skóra, pieczenie skóry, pojawienie się trądziku, napięta i obrzmiała skóra, czerwone plamy na ciele, ściemnienie skóry, podwyższona temperatura ciała. Młody człowiek ma wyraźnie kłopoty z poruszaniem się a chód jest powolny, niezdarny, zachwiania równowagi. W ubiorze widoczna zmiana – stroje, koszulki z nadrukiem o charakterze narkotycznym, mniejsza dbałość o higienę osobistą, niechlujny wygląd, brudne włosy i ubranie (Michalczyk, 2020).

Marc Griffiths w zakresie uzależnień behawioralnych zaproponował kryteria diagnostyczne dokonując podziału na uzależnienie czynnościowe aktywne (np. gry hazardowe) i bierne (oglądanie mediów). Badacz wskazał na charakter tych zachowań:

- są dominujące, co oznacza iż postępowanie w tym obszarze zajmuje większość przestrzeni, dziecko myśli, czuje i zachowuje się zaniedbując aktywności społeczne,
- następuje zmiana nastroju, co stanowi konsekwencję kontynuowania zachowania (może być strategią radzenia sobie),
- tolerancja, która dotyczy rosnącego czasu trwania wykonywania określonej czynności celem satysfakcji,
- przy odstawieniu widoczne nieprzyjemne odczucia psychiczne (irytacja, depresyjność) oraz fizyczne (np. drżenie ciała),
- konfliktowość o charakterze interpersonalnym lub intrapsychicznym (między pragnieniem, by nie ulec napięciu wywołanemu przez uzależnienie od zachowania, a psychiczną potrzebą poddania się temu zachowaniu),
- nawroty – tendencja powrotów do czynności (Griffiths, 2004).



ICD-11 i DSM V podejmują temat uzależnienia od hazardu i gier komputerowych. W kryterium DSV V mowa jest o występowaniu minimum pięciu z dziewięciu wskaźników:

- nadmierne zaangażowanie, obsesja na punkcie gier internetowych – użytkownik przez kilka godzin w ciągu dnia gra (do późnych godzin), w sytuacji przerwania odczuwa przymus wykonania ponownie czynności celem zdobycia punktów, osiągnięcia nagrody, itp.,
- odstawienie – gracz źle się czuje, jest niespokojny gdy nie może grać,
- wzrastająca tolerancja na określone czynności – gracz, użytkownik spędza coraz więcej czasu, odczuwając potrzebę ciągłego korzystania z komputera, telefonu,
- niemożność modyfikacji i zmiany postępowania – wszelkie próby powstrzymania się kończą się niepowodzeniem,
- utrata innych zainteresowań – osoba traci motywację do innych aktywności,
- kontynuowanie mimo świadomości negatywnych konsekwencji – mimo wiedzy, iż gry niekorzystnie wpływają na daną osobę, ta nadal nadużywa tego postępowania,
- ukrywanie prawdy – osoba okłamuje otoczenie w zakresie ilości spędzanego czasu w tym zakresie,
- odczuwanie ulgi – użytkownik gier kontynuuje zachowanie celem złagodzenia niepokoju lub poczucia winy – jest to jej sposób na „ucieczkę” od występujących bądź możliwych trudności,
- problemy w życiu osobistym – utrata związku, relacji z partnerem, partnerką, zaniedbywanie obowiązków szkolnych i domowych (Michalczyk, 2020).

Rozpoznanie sytuacji uzależnienia można dokonać na podstawie obserwacji dnia, którą należy uzupełnić rozmową z dzieckiem i rodzicem/opiekunem oraz nauczycielem w szkole. Rozpoznanie ma na celu weryfikację pod kątem funkcjonowania dziecka w czterech obszarach: uwagi, czasu, nastroju i konsekwencji. Jeśli cała uwaga dziecka skierowana jest na granie bądź wykonywanie określonych czynności, jeśli czas na te czynności stanowi więcej niż dwie godziny dziennie i rośnie, jak i kiedy dziecko rekompensuje sobie nieprzyjemne emocje, powstałe trudności zaangażowaniem w te aktywności a te są zauważalne w negatywnych konsekwencjach, to sytuacja wymaga bliższego zainteresowania i uwagi. Autor wymienia rodzaje uzależnień:



- patologiczne gry hazardowe (kasyno, bingo, automaty, lotto, losy na loterii, loterie audiotele, kupony zdrapki, gry w karty, zakłady na wyścigach konnych, gry internetowe),
- uzależnienie od nowoczesnych technologii (smartfon, tablet, komputer, PS, PSP, X-Box),
- uzależnienie od internetu (uzależnienie od gier internetowych, uzależnienie od informacji, uzależnienie od treści pornograficznych, uzależnienie od kontaktu z drugim człowiekiem),
- uzależnienie od telewizji,
- uzależnienie od ćwiczeń,
- uzależnienie od zakupów,
- uzależnienie od pracy,
- uzależnienie od seksu,
- uzależnienie od jedzenia (Michalczyk, 2020).

Uzależnienie od smartfona, jakie znalazło już swoje określenie – fonoholizm, w swej konsekwencji wywołuje lęk, kiedy tego telefonu brakuje. Młodzi ludzie w sytuacji zapomnienia potrafią cofnąć się po niego, nie bacząc na możliwe spóźnienie. Jest to sygnał pozornego zapewnienia poczucia bezpieczeństwa. Mają obawy w zakresie wyrażania siebie, albo nie potrafią tego robić a telefon im to umożliwia. Nowy jego model gwarantuje prestiż, pozorne poczucie wartości i aprobatę grupy. Uzależnienie od komputera, internetu zwane sieciologizmem w swych wartościach, nieograniczonych możliwościach kontaktu i budowania jedności z innymi nastolatkami stanowi realne zagrożenie różnych nadużyć jednocześnie zaburzając prawidłowy rozwój. Dzieci bez kontroli i ograniczeń przeszukują przestrzeń Internetu, co oddają od realnych kontaktów przez jednoczesne upośledzenie społecznych umiejętności poza siecią. Gry komputerowe wspierają logiczne i przestrzenne myślenie, rozwijają koordynację wzrokową, refleks, nie mniej w swojej treści mogą zawierać destrukcyjny przekaz. Promowanie i nagradzanie przez pokonywanie poziomów gry, agresji, brutalności i przemocy u części młodych użytkowników może wywoływać mniejszą wrażliwość emocjonalną, co może mieć wpływ na wypaczanie wartości, jakie w tym czasie się kształtują. Wszelkie obrazy czy animacje o erotycznej tematyce mogą przekraczać granice



seksualności w tym wieku, co może prowadzić do regularnego korzystania internetowej pornografii, co może rodzić wszelkie nadużycia.

Prężność psychiczna adolescentów, czyli ich zdolność do radzenia sobie z trudnościami i adaptacji w obliczach stresu, odgrywa kluczową rolę w zapobieganiu i ograniczaniu rozwoju problemów emocjonalnych i psychicznych – depresji, zaburzeń lękowych, zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych czy uzależnień. Presja obecnych czasów, jaka wynika z oczekiwań społecznych, osiągnięć szkolnych oraz rosnącej aktywności w mediach (w tym głównie społecznościowych) zwiększa ryzyko tych problemów psychicznych, a zmiany w funkcjonowaniu społeczeństwa mogą wpływać na obniżenie prężności psychicznej u młodych ludzi.

Spośród poruszonych w tym rozdziale problemów największe zagrożenie dla zdrowia psychicznego młodzieży stanowi depresja. Skutki depresji mogą być najcięższe i najtrudniejsze do przezwyciężenia, prowadząc nawet do prób samobójczych. Depresja często współwystępuje z zaburzeniami lękowymi i OCD, które dodatkowo nasilają poczucie izolacji i bezradności. Uzależnienia, zarówno behawioralne (np. od internetu, gier komputerowych) jak i chemiczne, także stanowią rosnący problem, gdyż często są ucieczką od przeżywanych trudności emocjonalnych i przyczyniają się do pogorszenia zdrowia psychicznego. Zaburzenia lękowe i obsesyjno-kompulsyjne mogą być kolejnymi znaczącymi zagrożeniami, gdy nieleczone prowadzą do pogłębiającego się dyskomfortu oraz wykluczenia społecznego.

Każda z badanych osób posiada specyficzny zestaw zasobów, które różnie wpływają na sposób radzenia sobie z sytuacją stresową. Przez pryzmat prowadzonego cyklu spotkań w ramach prowadzonych badań zaobserwowano u uczestników m.in. niski poziom motywacji, brak pewności siebie i celów, izolowanie się od rodziny i znajomych. Osoby wykazują obniżoną wiarę w swoje możliwości, niską odporność, brak ambicji, poczucie braku wsparcia społecznego oraz przeciętną wytrzymałość i potrzebę bliskości. Pojawiają się myśli o bezwartościowości życia i trudności w adaptacji. Dostrzegam pesymistyczne nastawienie, wycofanie, brak elastyczności, obniżoną wytrzymałość i negatywne przekonania o przyszłości, co może wskazywać na chwilowe epizody obniżonego nastroju, umiarkowane symptomy depresyjne.

Reagowanie napięciem emocjonalnym, duża wrażliwość emocjonalna i trudności w podejmowaniu działań, niska odporność na stres czy wskazywana potrzeba unikania



konfliktu mogą być oznaką lęku społecznego, tendencji w tym zakresie, prowadząc do zaburzeń. Wśród młodzieży zauważyłem skłonności do drobiazgowej analizy sytuacji wraz z długotrwałym przeżywaniem wydarzeń i analizowania przeszłości, co może przywoływać symptomy ruminalacji. Młodzi nie wykazują jednoznacznych, wyraźnych skłonności do uzależnień.

Ogólnie osoby przedstawiają przeciętną prężność psychiczną. Jedna z osób o niskiej prężności o czym świadczyć może m.in. prezentowana trudność w podejmowaniu działań i wyzwań. Osoba ma trudności w adaptacji i rzadko podejmuje się nowych inicjatyw. Inna z osób tego grona wykazuje wysoką prężnością psychiczną z pozytywnym podejściem do życia i dużą elastycznością w sytuacjach społecznych. O wspomnianej ogólnej tendencji do przeciętnej sprężystości psychicznej świadczy tendencja do radzenia sobie w konfliktach bez konfrontacji, zachowanie umiarkowanej elastyczności w kontaktach społecznych, poszukiwanie wsparcia w rodzinie i adaptacji w nowych sytuacjach społecznych.

Wykorzystując dotychczasowe spostrzeżenia, kolejnym planem działania w ramach badań i pracy z tą grupą młodzieży, byłaby koncentracja się ich potrzebach i wyzwaniach, jak i wsparcie w rozwijaniu ich zasobów psychicznych i umiejętności radzenia sobie z napotykanymi trudnościami. Zrozumienie jak poszczególne osoby próbują radzić sobie ze stresem przy jednoczesnej identyfikacji strategii adaptacji, w tym tych które mogą prowadzić do pogorszenia dobrostanu to według mnie odpowiedni kierunek. Warsztaty, sesje spotkań psychoedukacji z ofertą wyposażenia młodych ludzi w skuteczne techniki radzenia sobie, jak uważność, mindfulness, techniki relaksacyjne. Jak budować motywację i korzystać ze wsparcia społecznego. Poznanie barier motywacyjnych i występującej kwestii braku wsparcia każdego z uczestników grupy względem ich życiowych celów, to również ważne. Zaplanowanie i organizacja sesji spotkań dotyczących ćwiczeń, mentoringu w zakresie wyznaczania życiowej drogi i celu oraz budowanie poczucia wspólnoty i wzajemnego wsparcia.

Zrozumienie, jak młodzież reaguje na zmieniające się sytuacje, konflikty – to byłby plan na zadanie dotyczące rozwijania ich sprężystości psychicznej i odporności. Włączenie programów, działań symulujących różne sytuacje społeczne i zachęcanie do wypróbowania różnych sposobów reagowania, adaptacji i rozwiązywania konfliktów (konstruktywnie). Negatywne myśli i przekonania byłyby kolejnym obszarem do zaopiekowania. Zidentyfikowanie czynników wpływających na trudności adaptacyjne oraz rozwinięcie



umiejętności przystosowawczych przez wdrożenie działań opartych na technikach kognitywno-behawioralnych, jakie mogłyby pomóc młodzieży identyfikować negatywne myśli i przekonania oraz przeformułowywać je w bardziej adaptacyjne i optymistyczne.

Jak radzić sobie w przełamywaniu nawyku długotrwałego analizowania sytuacji i unikania działań z powodu lęku społecznego, to kwestia do opracowania strategii przeciwdziałania ruminacjom i lękowi. Cykl treningu uważności oraz zastosowanie technik ograniczania ruminacji i rozpraszania nadmiernych analiz (dzienniki myśli, trening asertywności). Promocja zdrowego podejścia do przyszłości i wartości osobistych przez ćwiczenia wspierające refleksję nad życiowymi celami, odkrywaniem swoich mocnych stron i osobistych wartości, celem zwiększania poczucia własnej wartości i przekonania o możliwościach osiągania własnych celów i marzeń, sukcesów. Przełamanie negatywnego nastawienia do przyszłości i pomoc w wypracowaniu bardziej pozytywnej perspektywy – to kierunek działanie w tym obszarze.

Prowadzone badania powinny koncentrować się na identyfikacji czynników ryzyka i ochronnych prężności psychicznej, a kluczowym obszarem analizy jest także powiązanie prężności psychicznej z objawami depresji, zaburzeniami lękowymi oraz OCD.

Odporność psychiczna młodzieży jest kluczowym czynnikiem w radzeniu sobie z trudnościami, które napotykają na różnych etapach swojego rozwoju. Młodzi ludzie, mierząc się z wyzwaniami, często odkrywają i rozwijają własne zasoby, które pozwalają im skutecznie adaptować się do zmiennych i nierzadko trudnych warunków życia. Wsparcie w budowaniu tej odporności odgrywa znaczącą rolę zarówno ze strony rodziny, jak i środowiska społecznego, w tym grup rówieśniczych. Według mnie, to w grupie rówieśniczej młodzi mają możliwość kształtowania swojej tożsamości oraz odnalezienia poczucia przynależności i akceptacji, co stanowi oparcie w pokonywaniu trudności.

Przechodząc do zagadnienia roli grupy rówieśniczej, warto zwrócić uwagę na specyfikę grup twórczych, takich jak zespoły teatralne, które nie tylko integrują młodych ludzi, ale także wspierają ich rozwój emocjonalny i społeczny. Teatr staje się przestrzenią, gdzie młodzież może wyrażać emocje, eksperymentować z różnymi rolami społecznymi i uczyć się współpracy, co ma istotny wpływ na ich zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.



Rozdział 3 Grupa rówieśnicza i teatr

Rówieśnicy, koledzy i koleżanki – to grupa, która odgrywa dość istotną rolę w kwestii okresu dzieciństwa i dorastania jednostki. W tym czasie młodzi ludzie nabywają umiejętności życia, funkcjonowania w grupie społecznej, nawiązując i budując relacje, a tym samym kształtując swoje ja. Uczestnicząc w życiu i rozwoju grupy rówieśników, będąc w interakcji z jej członkami, młody człowiek sprawia sobie środowisko umożliwiające kształtowanie umiejętności interpersonalnych, wartości oraz norm zachowań. Grupa rówieśnicza to naturalne środowisko do eksplorowania i rozwiązywania wszelkich trudności emocjonalnych i społecznych.

Dodatkowe zajęcia i aktywności poza programem szkoły podejmowane przez dzieci i młodzież to istotny kontekst ich rozwoju. Sport, muzyka, taniec, sztuka czy różne formy twórczości, w tym teatr, dostarczają młodzieży okazji do poszerzania swoich zainteresowań, rozwijania talentów, a także kształtowania umiejętności społecznych i emocjonalnych. W tym kontekście pełnią funkcję nie tylko edukacyjną, ale także wspierającą wszechstronny rozwój osobowości. Uczestnictwo w tych zajęciach najczęściej odbywa się w grupach rówieśniczych, co daje możliwość rozwijania umiejętności współpracy, komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów.

3.1 Grupa rówieśnicza

W życiu każdego dziecka pojawia się dość ważny dzień, w którym wstępuje do większej społeczności obcych mu osób – grupy rówieśników (klasy, szkoły). To niewątpliwie trudny czas dla większości uczniów. Pierwsze dni szkoły, nowego miejsca, środowiska nowych, młodych ludzi. W tym czasie dziecko wchodzi w szereg interakcji nie tylko z rówieśnikami, ale i z nowymi dorosłymi – nauczycielami. Jednostka społeczna jest wytworem i twórcą kontaktów interpersonalnych, wynikiem których jest przygotowanie do radzenia sobie w życiu społecznym i podejmowania określonych zadań – w sposób gorszy lub lepszy (Pawlak, 2006). Człowiek jest wytworem środowiska, a zarazem nadaje mu kształt, jednocześnie podporządkowując jego wymogom swoje indywidualne wartości, kierując się chęcią uznania i akceptacji oraz postrzeganiem we wspólnym działaniu sensu współistnienia



(Obuchowska, 1981). Nie mniej, „zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego w zespole rówieśników ma dominujące znaczenie dla rozwoju osobowości”, tuż obok relacji z rodzicami czy wychowawcami (Deptuła, 2013, str. 19).

Czas dorastania młodych ludzi, jest tym czasem, w którym pojawia się silna potrzeba poszukiwań przyjaźni i włączania się w życie grup rówieśniczych. Siła napędowa do budowania związków przyjacielskich ujawnia się przed siłą przynależności do grupy (Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Grupa ma wielkie znaczenie na każdym z etapów rozwoju człowieka, nie mniej w czasie młodzieńczym wpływa na postępowanie i rozwój najbardziej (Kokociński, 2011). Jean Piaget w zakresie moralności, uważał iż rozwój dziecka w tym obszarze, zależy m.in. od jego społecznych doświadczeń. Badacz w jednych ze swoich aktywności, podjął się obserwacji dziecięcych gier. Zadawał im pytania: skąd pochodzą reguły i czy każdy musi się do nich stosować. Doszedł on do wniosku, iż rozwój moralności przebiega w kilku stadiach:

- czas niemowlęcy i poniemowlęcy – stadium przedmoralne, gdzie jednostka posiada niewielką wiedzę na temat tego, czym są reguły i jakim celom służą,
- czas przedszkolny i pierwsze lata wieku szkolnego – okres heteronomii moralnej, gdzie wszelkie reguły uznawane są przez dziecko za bezwzględnie do przestrzegania, gdzie uważają, iż nadane zostały przez autorytet – osobę dorosłą (ich przestrzeganie uwzględnione jest kwestią możliwości uzyskania nagrody bądź uniknięcia kary),
- czas końca młodszego wieku szkolnego, czasu dorastania – okres socjonomii moralnej, gdzie do źródła kar i nagród dołączają rówieśnicy.

Młody człowiek zaczyna liczyć się ze zdaniem i opiniami grupy rówieśniczej. W tym czasie zaczyna się konwencjonalizm moralny, jaki jest widoczny w dążeniu do poczynania przez jednostkę zgodnie z zasadami, przyjmowanymi przez osoby lub grupy cieszące się autorytetem. Według Piageta, siłą kształtującą rozwój moralny jest współdziałania z rówieśnikami, jakie prowadzi do najwyższego poziomu – stadium autonomii moralnej, jakie pojawia się z początkiem czasu adolescencji (Piaget & przeł. Kołakowska, 1967).

Rzeczywistość społeczna odnosi się do wspólnej przestrzeni doświadczeń i interakcji między ludźmi, odwołując się jednocześnie do dwóch trybów:

- potencjału, który dotyczy wrodzonych tendencji i zdolności,
- realizacji, dotyczący procesów, zachowań i działań.



Zatem struktury społeczne odwoływać należy do potencjału rozwijającego się w funkcjonowaniu, a podmioty do potencjału mobilizującego w działaniu (Sztompka, Socjologia zmian społecznych, 2007). Interakcje między człowiekiem a otaczającym go środowiskiem społecznym dostrzec można w zainteresowaniach, celach czy przeobrażeniach życiowych, którą są działaniem ukierunkowanym na określanie własnego ja. Ja indywidualne, relacyjne, rodzinne i kolektywne jest źródłem tożsamości. Ja indywidualne to bardzo bliskie, wręcz osobiste i niepowtarzalne przymioty jednostki, które wyróżniają do na tle innych. Ja kolektywne charakteryzuje jednostkę w odniesieniu do przynależności grupowej, czyli właściwości wyodrębniające członka konkretnej grupy od członków pozostałych grup. Społeczny kontekst determinuje używanie ja indywidualnego lub kolektywnego względem rodzaju sytuacji społecznej – jest to zależne, od tego którego ja w danym momencie wykazuje większą dostępność. Ja indywidualne identyfikuje proces samookreślenia w aspekcie wewnątrzgrupowym, a kolektywne międzygrupowym (Sedikides & Gaertner, 2005).

Kiedy dziecko chodzi do szkoły, to ważna jest dla niego pozycja w klasie. Socjalizacja dokonuje się przez udział ucznia w życiu społecznym, a dzięki nawiązywanym relacjom uczeń przyswaja funkcjonujące w tej grupie normy, jednocześnie przyjmując panujący system wartości i pełnione przez określonych członków tej grupy role (Łobocki, 2010).

J. Modrzewski socjalizację określa jako „proces wyznaczający dany typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym, jako proces umożliwiający jednostce zaistnienie społeczne czy społeczne zamanifestowanie biologicznej gotowości i możliwości stawania się i bycia istotą społeczną przeżywającą swoje biologiczne życie: w jakiejś typowej formie uczestnictwa społecznego bądź konstruującą w danym układzie społecznym sekwencję następujących po sobie różnych typów tegoż uczestnictwa tworzących standardową, względnie niestandardową, ich postać odpowiadającą pielęgnowanym w kulturze danego układu społecznego wartościom i wzorom ich chronienia, zdystansowaną wobec tych wartości i wzorów, zagrażającą im i układowi ich kreacji” (Modrzewski, 1994). Autor podkreśla znaczenie uczestnictwa jednostki w zakresie różnorodnych układów społecznych. Koncepcja ta ma swoje następstwa w zakresie rozpatrywania problematyki związanej z wpływem grupy rówieśniczej na socjalizację młodzieży. Obecność w grupie może mieć wpływ na socjalizację mającą funkcjonalny lub dysfunkcjonalny wymiar, a charakter jaki przyjmie, uzależnione jest od wielu czynników. Kluczowym są kompetencje, jakie grupa ma



do zaoferowania młodemu człowiekowi. Są one wynikiem zinternalizowania wzorów zachowań dostarczanych jednostce w procesie socjalizacji.

Ciekawą kwestią w zakresie teorii ujmowania procesu socjalizacji z punktu widzenia grupy społecznej, są te opisujące proces jako:

- modelowanie kompetencji komunikacyjnych,
- wzorów uczestnictwa społecznego,
- kontekstów, w jakich jednostka działa w obrębie różnych agend socjalizacyjnych,
- transmisji wzorów aksjonormatywnych, postaw i wartości przekazywanych za pośrednictwem ról w toku podejmowanych interakcji społecznych (Kokociński, 2011).

W temacie grupy rówieśniczej, relacji należałoby zwrócić uwagę na kwestię pojęcia interakcji społecznych. Dynamiczna, ciągła sekwencja nawzajem ku sobie zwróconych działań społecznych – interakcja (Sztompka, 2005). Rozmowa między określonymi osobami jest odmienna od dialogu, jaki rozgrywa się przy udziale innych. W zakresie interakcji, jej uczestnicy ustalają i akceptują zasady działania i postępowania. Jej treść, rodzaj oraz kulturowe tradycje mają wpływ na przestrzenny dystans między jednostkami. Bezpośrednie interakcje dotyczą delikatnych związków pomiędzy słowem a tym, co wyraża twarz lub ciało. W zakresie codziennych interakcji jednostka jest w stałej kontroli swojego wyrazu twarzy, postawy ciała i gestów. Posiłkując się ciałem, twarzą czy językowymi komunikatami chce przekazać bądź ukryć dane znaczenia. Wyróżnia się interakcje:

- niezogniskowane, które pojawiają się gdy ich uczestnicy podkreślają świadomość swojej obecności, nawet jeśli nie podejmują dialogu, a poprzez określoną postawę czy wyraz twarzy, gest nawiązując niewerbalny kontakt (np. jakieś towarzyskie przyjęcie),
- zogniskowane, które dotyczą spotkania – gdzie partnerzy odnoszą się wprost do wypowiedzi innych osób.

Interakcje społeczne toczą się przy jednoczesnym udziale wymiany interakcji niezogniskowanej i zogniskowanej (Giddens, 2012).

Zależność będąca interakcją między tymi samymi partnerami, jaka posiada zbliżoną treść, przy jednoczesnej niesystematyczności i spontaniczności odbywania się, której celem jest rozmowa na niezobowiązujące tematy, jest interakcją powtarzalną. Jednak te pojedyncze



interakcje, jakie przybierają pewien rytm określony w czasie i przestrzeni i są powtarzalne w konkretnych sytuacjach są interakcją o charakterze regularnym. Owa regularność przeobraża się w rutynowe działanie, nawyk a jej zaniechanie może wywołać zaskoczenie lub negatywne reakcje oczekujących na nie osób. Mnogo występujące, regularne i powtarzalne interakcje to stosunek społeczny (Sztompka, 2005).

Relacje z innymi nastolatkami umożliwiają młodemu człowiekowi zaspokojenie jego podstawowych potrzeb rozwoju (Piotrowski, 2003). W kwestii intymnych relacji w wieku dorastania, te tworzą się w kręgu mniejszej liczby znajomych, z których to adolescent wybiera sobie kilku przyjaciół. Przyjacielskie związki opierają się na silnej emocjonalnej więzi i wymagają nadprzeciętnego zaangażowania, lojalności i uczciwości. Polegają na ciągłej, bezpośredniej interakcji między jej uczestnikami, których łączą wspólne doświadczenia (Przetacznik-Gierowska & Włodarski, 2014). Bliskie, przyjacielskie relacje w swojej funkcji zapewniają młodzieży:

- bezpieczeństwo i akceptację,
- równość i wzajemność relacji,
- budowanie poczucia własnej wartości,
- rozwiązywanie trudności i problemów,
- kształtowanie tożsamości (Czerwińska-Jasiewicz, 2015).

Intymne relacje w czasie lat dorastania rozwijają się zazwyczaj począwszy od tworzenia się grup jedнопłciowych, kolejno przez mieszane (heteroseksualne), gdzie nastolatki w bezpieczny dla siebie sposób poznają płć przeciwną, aż do romantycznych i seksualnych par, jakie są wynikiem rodzących się potrzeb. Klarująca się miłość często pojawia się w efekcie uprzednio nawiązanych relacji rówieśniczych i jest w czasie adolescencji jedną z najważniejszych wartości (Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Powstające miłosne kontakty mogą pojawiać się w wyniku niepewności, jaka wynika z oceny własnej fizyczności, seksualności i kompetencji społecznych, jak i z niepokoju, obawy o przebieg tych relacji. Miłosny związek z drugą osobą jest o tyle ważny, iż przygotowuje do odgrywania roli w dorosłym życiu, jako partnera życiowego i seksualnego (Oleszkowicz & Senejko, 2013).

Relacje z szerszą grupą znajomych są o słabszym natężeniu. W nastoletnim czasie dorastania, jednostka napotyka na swojej drodze wiele grup, które w swoich założeniach mają łączące ich członków zainteresowania i pasje. Bez względu na ich liczebność, celem



tworzenia się takich grup jest wymiana poglądów w zakresie interesujących tematów oraz w wielu sytuacjach konstruowanie możliwości i warunków do intymnej wymiany wyznań jej uczestników.

Grupa rówieśnicza powstaje w nawiązaniu do zasady selekcji, doboru jej potencjalnych członków o zbliżonym zachowaniu, a zgodnie z zasadą socjalizacji ci upodabniają się i dostosowują do siebie, jednocześnie wyróżniając się innym wyglądem czy swoistym językiem (de la Haye, Green, Kennedy, Pollard, & Tucker, 2013). Wyróżnia się grypy formalne i nieformalne. Te formalne dotyczą sytuacji, kiedy uczestnicy poznają się wynikiem wstąpienia do organizacji, stowarzyszenia, klubu, koła zainteresowań. Nieformalne grupy budują się nieoczekiwanie, spontanicznie przybierając formę paczki, grupy o wspólnym miejscu zamieszkania, hobby, zainteresowań, itd. (Przetacznik-Gierowska & Włodarski, 2014). Młodych adolescentów najczęściej w relacje społeczne łączy grupa szkolna i pozaszkolna (kluby, grupy podwórkowe, wyjazdy na kolonie czy w internecie).

Według Znanieckiego grupa rówieśnicza, zaraz obok rodziny jest prąródłem życia społecznego. Twierdził, iż „każdy członek takiej grupy wnosi do niej ze sobą wpływy, którym podlega w rodzinie, w otoczeniu sąsiedzkim starszych, w zetknięciu z instytucjami wychowawczymi przygotowującymi go do członkostwa w grupach dorosłych; chociaż wpływy te częściowo się równoważą i neutralizują, jednak niektóre z nich, dodając się lub przeważając, mogą uwarunkować w znacznej mierze treść społeczną grupy młodocianych rówieśników” (Znaniecki, 2001). Jednocześnie udział i życie w grupie jest wpierająca w procesie przejścia z roli członka rodziny do stania się pełno wartościowym członkiem społeczeństwa. Przełom ten wymaga odrzucenia przyjętych wzorców rodzinnych w poczet ogólnych zasad życia społecznego. Nastolatek bezpiecznie w jej strukturach sprawdza, weryfikuje się w różnych społecznych rolach, przy jednoczesnym poszerzaniu interpersonalnych kontaktów idąc w poluźnienie rodzinnych więzi i budowy własnego ja (Brzezińska, 2005).

Grupa rówieśnicza jest punktem odniesienia dla młodego człowieka, który dokonuje względem jej członków porównań swojej fizyczności, dostrzeganych cech osobowości, swoich poglądów czy już konkretnych poczynań. W tym momencie, nastolatek dokonuje samooceny, określając kim jest i jaki jest. Dla mniej licznej grupy homoseksualnych osób, kwestia budowania społecznych relacji, może wiązać się trudnościami i negatywnym



napięciem, jakie może wynika z faktu ukrywania płciowej tożsamości lub możliwego bądź już następnego odrzucenia przez rówieśników (Brzezińska, 2005).

Grupy rówieśnicze różnią się pomiędzy sobą. Nie mniej ich cechą wspólną jest prostota organizacji i ustroju, a co za tym idzie wewnętrznych relacji. Swoistość tej organizacji daje możliwość szybkiego dostosowania się od innowacji i wszelkich zmian, a dość mała liczebność członków prowadzi do zwiększenia poziomu wskazywania na własne potrzeby młodzieży, co w szkole czy rodzinie jest trudne do zrealizowania. Ten poligon doświadczalny, jak pisze Gołdyka jest grupą odniesienia deskryptywnego, czyli obiektem przestrzeni społecznej, mającym przenieść materiał do porównań w zakresie obowiązujących norm, wzorów i wartości (Gołdyka, 1994).

Adoleścenci z jednej strony dążą za wszelką cenę aby upodabniać się do podkreślanych wzorców przez daną grupę, a z drugiej pragną się wyróżniać na jej tle, tym samym zajmować kluczową pozycję. Te dwie odmienne tendencje w postawach młodych ludzi względem grup rówieśniczych, jako środowiska do kreowania siebie uwagę zwraca Dyonizak, który upatruje taki stan w trudnościach pogodzenia impulsów uczuciowych z wymaganiami, jakie w konkretnych sytuacjach stawia się młodzieży w domu, w szkole i poza nią. Autor uważa, że dość często wymagania te nie są zgodne (Dyonizak, 1965).

Dość kompletnej analizy roli grup rówieśniczych w wieku dorastania dokonał B. Misztal. Autor definiuje tę strukturę, jako zbiorowość osób, które łączą więzi pierwotne i bezpośrednie, gdzie dominuje wspólnota zamieszkania, a przynależność zależy od chęci do wspólnego przebywania. Tworzą się spontanicznie, gasną w momencie osiągnięcia przez jej członków pełnego statusu społecznego. Badacz opisuje cechy wpływu grup rówieśniczych:

- są silnym, rzeczywistym układem odniesienia normatywnego,
- zaspokajają potrzebę przynależności i społecznego uczestnictwa,
- są ważnym czynnikiem socjalizacji – wprowadzając młodego człowieka krok po kroku do realizacji dorosłych ról,
- mają funkcję pośrednika w przyswajaniu:
 - ✓ schematów społecznej struktury i nierówności,
 - ✓ norm i wartości regulujących zasady współżycia społecznego,
 - ✓ dopuszczalnych odchyłeń od wzorów zachowania uznanych za normalne,



- są czynnikiem kontroli społecznej, egzekwując realizację przekazywanych treści i usuwając jednostki nie przestrzegające przyjętych zasad i form (Misztal, 1974).

Wspólną kwestią większości grup rówieśniczych jest ubóstwo tradycji i dość mała liczba odgrywanych ról społecznych. Małe zróżnicowanie pełnionych ról przez członków grupy, poza jej granicami wraz z ubogimi doświadczeniami życiowymi, przeświadcza młodych ludzi o wspólnotocie, co wzmacnia zaciśnięcie więzi. Funkcjonowanie w ich ramach wspiera uczenie się takich mechanizmów jak przewodzenie, rywalizowanie, podporządkowanie się czy współdziałanie w celu realizacji wspólnych założeń. Co istotne, to kwestia podporządkowania określonym normom czy danej osobie pełniącej rolę przywódcy raczej nie ma charakteru przymusu. Młody człowiek sam chce przynależeć do danego grona, a tym samym zgadza się na swój status, uznając go za normę.

Naśladownictwo, identyfikacja i konformizm, to kluczowe mechanizmy funkcjonowania grupy rówieśniczej. Nastolatek mniej lub bardziej świadomie naśladuje, powtarza określone zachowania innych uczestników grupy, gdzie identyfikacja pełni rolę uznania siebie za jej członka. Z kwestią uznania wiąże się przyjęcie panujących norm i reguł, przy podporządkowaniu się – ich akceptacji. Identyfikowanie się, konformizm może przynieść młodej osobie wielu rozwojowych korzyści, jednak pod warunkiem, iż grupa ma dobry, pozytywny charakter. W przeciwnym razie, kiedy udział nastolatka ma miejsce w grupie o negatywnym zabarwieniu, jego wzrost może zostać zaburzony i doprowadzić do rozwoju tzw. negatywnej tożsamości (Czerwińska-Jasiewicz, 2015).

Młodzi, w większości lgną do uczestnictwa w młodzieżowych grupach z tytułu szerokiej możliwości nowych doświadczeń. To jedna z ważnych potrzeb wieku dorastania – doznawania nowych doświadczeń, co wynika z naturalnego rozwoju człowieka. Z tytułu konserwatyzmu dorosłych dość trudna do realizacji w ich środowisku. Nowe doświadczenia przyczyniają się do postępowania, jakie ogół społeczeństwa uznaje za niepożądane. Kwestia występowania sprzecznych sytuacji, wręcz konfliktu między normami, jakie występują w obu grupach, daje kolejne kompetencje nastolatкови – zmuszony jest do indywidualnej odpowiedzialności za swoje czyny przed rówieśnikami i dorosłymi.

Przynależność do grupy równych sobie zaspokaja kolejną z ważnych potrzeb – autonomii. Owa przynależność, przy jednoczesnej odrębności jest kluczowa w tym zakresie. Jest to bezpieczne środowisko, gdzie podobne do siebie osoby są dla siebie równe, raczej akceptują się i doceniają, jednocześnie dostrzegając różnice w opiniach i stanowiskach, nie



odrzucając się (Obuchowska, 1996). Otrzymywana akceptacja w zakresie przynależności, jest źródłem wiary w siebie, własne umiejętności, zapewniając lepsze samopoczucie a tym samym obniżając wszelkie napięcia, będące wynikiem biologicznego i psychicznego rozwoju (Brzezińska, 2005). W przeciwieństwie do rodziny, to grupa społeczna jest miejscem, w którym młody człowiek jest wręcz zmuszony do zabiegania o dobre relacje – musi się dopasować, bo inaczej zostanie odrzucony. Normy grupy są uzależnione od wielu czynników (liczba jej członków, struktura) i są ważne w zakresie wyznaczników zachowania nastolatków (Przetacznik-Gierowska & Włodarski, 2014). Kiedy w rodzinnym domu nie ma wartości, jako systemu danej rodziny, młody człowiek w naturalny sposób, wręcz bezwzględnie przyjmuje rówieśnicze normy – jakie są dla niego najważniejsze (Bąk, 2008).

W kwestii przynależności, to określone cechy jednostki, jej temperament oraz już posiadane umiejętności społeczne mogą być czynnikiem regulującym grupowe funkcjonowanie – odrzucenie bądź akceptację. Odrzucenie może świadczyć o braku określonych kompetencji, a tym samym może stanowić przejaw późniejszych trudności emocjonalnych (w tym zaburzeń lękowych, depresyjnych) lub problemów w zachowaniu (agresji czy nadużywania substancji psychoaktywnych) (Piotrowski, 2003). Będący w kręgu przyjaciół, ich bliskość i dobre relacje mają wpływ na ewentualne pojawienie się tych trudności. Zmniejszają to ryzyko (Gajewski & Małkowska-Szkutnik, 2012).

W zakresie znaczenia szkolnej grupy rówieśniczej dla kształtowania i rozwoju kompetencji społecznych młodych ludzi, wszystko zależne jest od panujących tam warunków. Młodzież, większość swojego czasu spędza w szkole, zatem można określić, iż to środowisko, tak jak rodzina czy przyjaciele, jest miejscem, które ma wpływ na kształt osobowości. Szkoła, klasa, tak jak inne grupy społeczne, ma określoną strukturę a między jej członkami – uczniami dochodzi do interakcji (Rostowska & Lewandowska-Walter, 2019).

W czasie dorastania, młodzież posiada zdolność, jak i rozumie proces ustanawiania wszelkich norm i standardów zachowania w klasie, dzięki czemu jest spójna w realizacji zadań związanych z edukacją. W środowisku grupy klasowej również występuje podział na grupy formalne i nieformalne, gdzie formalne to te, które realizują wszelkie cele, jakie zostały narzucone przez grono pedagogiczne. Ujawniają się tu uczniowie z wysokimi wynikami w nauce, jak i ci z wysokimi kompetencjami i aktywnością społeczną. Grupy nieformalne, w których wysoko pozycjonują się osoby towarzyskie, a tym samym rozumiejącymi innych (Przetacznik-Gierowska & Włodarski, 2014), to dobrzy kumple i dobre



kumpele. Należałoby zwrócić uwagę, iż popularne osoby w klasie, czy szkole, to jednostki z wysoką zdolnością przystosowania społecznego, która jest wynikiem zarówno predyspozycji temperamentu, jak i wcześniej nabytych umiejętności społecznych.

Środowisko szkoły, rówieśnicza grupa klasowa zaspokaja takie potrzeby, jak:

- afiliacji,
- przywiązania,
- przynależności,
- wpływu na innych/otoczenie,
- uznania (Rostowska & Lewandowska-Walter, 2019).

„Uczestnictwo w działającej grupie rówieśników stwarza młodemu człowiekowi możliwości znalezienia sobie zaplecza emocjonalnego, ciekawego środowiska i współdziałania z ludźmi o odpowiadającej mu pozycji społecznej” (Izdebska, 2003). Takie możliwości dają młodemu człowiekowi potwierdzenie, iż nie jest samotne w swoich przekonaniach – są inni, którzy myślą podobnie, a do daje poczucie wspólnoty. Grupa klasowa ewaluje i może zmieniać się względem wykonywanych przez nią zadań. Określone role społeczne „są związane z zadaniami zespołu i z jego problemami społeczno-emocjonalnymi” (Janowski & Stachyra, 1985, str. 88). Uczeń by mógł prawidłowo funkcjonować musi być aktywny i posiadać cechy społecznie akceptowane. Podejmowane kontakty przez młodego człowieka w ramach grupy, w efekcie wyznaczają jej miejsce w nieformalnej strukturze, która dość często dokonuje się w sposób słabo kontrolowany. „Status wewnątrzgrupowy to względna ważność jednostki w porównaniu z innymi członkami grupy. Wyraża się stopniem, w jakim dana jednostka obdarzona jest uwagą, respektem i prestiżem” (Wojciszke, 2011, str. 455). Zdobywanie statusu w klasie, jaki satysfakcjonuje młodego człowieka jest istotnym elementem w zakresie jego funkcjonowania, przy jednoczesnej uwadze na strukturę takiej grupy, która „określa układ miejsc, jaki zajmują poszczególni jej członkowie względem siebie” (Janowski & Stachyra, 1985, str. 88).

Zespół klasowy może być źródłem sukcesów, przyjemności jak i wielu niepowodzeń. Kiedy jednostka nie dostosowuje się do potrzeb i wymagań otoczenia klasy, może spodziewać się ich negatywnych reakcji, które finalnie może zakończyć się izolacją czy odrzuceniem (Zwierzyńska & Matuszewski, 2006). Odrzucenia przez rówieśników z klasy najczęściej doświadczają jednostki, które cechują się mniejszym zasobem kompetencji społecznych



i samoregulacji (Rostowska & Lewandowska-Walter, 2019). Dość często wiąże się to również z negatywnymi czynnikami, jakie młody człowiek wynosi z domu rodzinnego, np. sytuacja materialna, zaniedbanie, inność w wyglądzie oraz chorobą, zaburzeniami rozwoju, agresywnym zachowaniem czy też mniejszymi możliwościami intelektualnymi (Musialska, 2011).

Rówieśnicy ze szkoły i ci pozaszkolni, nawiązane z nimi relacje to ważny czynnik rozwoju jednostki. Ich nawiązywanie od dłuższego już czasu przeniosło się po części do sieci internet i tam, mając na uwadze nieustanny rozwój technologiczny – rozwija się. Komunikowanie się adolescentów w sieci, w dzisiejszych czasach głównie za pośrednictwem social media zlokalizowanych, jako aplikacje w smart fonie zarówno wspiera, jak i ogranicza. Mimo swoich ograniczeń w obszarze rzeczywistych relacji, pełni również ważną rolę.

Komunikowanie się za pośrednictwem sieci internet, wszelkich komunikatorów, jak np. Messenger, Instagram, Twitter wiąże się mocno z odczuwaniem przyjemności, oderwania od codzienności, nie mniej daje możliwość poznawania osób, w tym tych, z którymi bezpośredni kontakt byłby niemożliwy. Tak, jak w rzeczywistym świecie młodzież tworzy i włącza się w życie grup rówieśniczych, tak podobnie dzieje się w tym wirtualnym. Internet z pewnością umożliwia większą anonimowość, a brak osobistego kontaktu powoduje brak ograniczeń w zakresie liczby członków grupy czy jej lokalizacji. Z drugiej zaś strony, kiedy nie ma osobistego kontaktu, to młody człowiek jest pozbawiony rozwoju umiejętności rozpoznawania swoich cech oraz osłabienia indywidualnej tożsamości – staje się poniekąd niewidoczny.

W sieci, młodzi ludzie budują swoje internetowe tożsamości, co jest już naturalnym zjawiskiem i wiąże się z autoprezentacją na swoim profilu. Należałoby zwrócić uwagę, iż jeden nastolatek może mieć wiele profili, które jednocześnie nie muszą odzwierciedlać rzeczywistości. Pozytywnym punktem tej możliwości, jest kwestia bezpiecznego sprawdzenia się w wielu rolach jednocześnie przy jednoczesnej analizie, które są pozytywnie odbierane, a które nie służą budowaniu relacji interpersonalnych. (Budakowska, 2005). Zbyt duża rozbieżność między realiami a utworzonymi avatarami może nieść za sobą negatywne skutki zarówno w samym zachowaniu, jak i względem rozwoju tożsamości młodej osoby.

Obserwowalnym zjawiskiem jest przenoszenie jakości relacji z internetu na pole świata rzeczywistego. Zauważalny – lajkowany, doceniany profil nastolatka, na którym prezentuje swoją aktywność, może przełożyć się na uznanie w realnym świecie.



Młodzież, która utrzymuje internetowy kontakty ze swoimi przyjaciółmi, jest z nimi bliżej związana, co przekłada się na swobodę w podejmowanych tematach i zwierzeniach. Młodzi ludzie częściej i chętniej odkrywają się ze swoich lęków, pragnień co ma przełożenie na budowanie intymnych relacji. Internetowe relacje, z racji anonimowości są pomocne w poznawaniu i ulepszaniu swojej seksualnej tożsamości (Grzegorzewska & Cierpiatkowska, 2018).

Przebywanie i budowanie relacji w sieci ma swoje pozytywne, jak i negatywne strony. Może wspierać ten aspekt, jak i niszczyć bądź ograniczać tylko do pozostawiania online. Obserwacje i badania w tym zakresie wskazują, iż utrzymywanie zbyt wielu kontaktów w sieci ma wpływ na poziom izolacji i poczucia oderwania od rzeczywistości. Nadmierne korzystanie z internetu jest źródłem wielu trudności w aspekcie zdrowia psychicznego, prawidłowego rozwoju młodych ludzi w okresie dorastania (Braun-Gałkowska, 2003).

3.2 Rozwój w ujęciu zajęć dodatkowych i dowolnych

Jak sama nazwa tych zajęć wskazuje, dodatkowe i dowolne aktywności mają miejsce w potocznie zwanym, czasie wolnym. Samo pojęcie czasu wolnego nie tylko jako potoczne określenie, bo jak się okazuje, to fascynuje wielu badaczy nauk społecznych od dawien dawna. Szeroka perspektywa badań nad tym zjawiskiem, wynika z faktu, iż jest postrzegane i łączone z dobrostanem jednostki, sprzyjają poczuciu szczęścia, zadowolenia i satysfakcji.

Nie podejmują zbytnej analizy czy prób definiowania tego pojęcia, warto zwrócić uwagę, iż dawne ujęcia czasu wolnego opierają się na postrzeganiu go jako – wolnego do (np. do zabawy, odpoczynku). Późniejsze definicje traktują go jako „wolnego od czegoś (np. od pracy). Od końca XX wieku, głównie przez pryzmat psychologicznego podejścia, czas wolny rozumiany jest jako pewien stan umysłu (Truszkowska-Wojtkowiak, 2012).

Większość koncepcji wolnego czasu nawiązuje do dobrowolności podejmowanych w tym zakresie aktywności (Migdał, 2011). Jednostka w tym momencie odpoczywa, spotyka się z innymi, bawi się bądź podejmuje się aktywności, jakie mają wpływ na rozwój jej fizyczności czy duchowości. Wyniki badań w tym temacie, wskazują iż zarówno dorośli, jak i młodzież, czas wolny, dobrowolnie wybranymi czynnościami wypełniają po zrealizowaniu innych obowiązków danego dnia (Pięta, 2014).



Określenie pojęcia czas wolny rodzi pozytywne wyobrażenia. Słysząc w nim wolność, czyli odpoczynek, swobodę i brak zobowiązań wobec szerokiej możliwości różnych, indywidualnych zajęć na jakie w tym czasie ma się chęć i ochotę. Jednak mając na uwadze owe możliwości, to kwestia stanu finansów, zdrowia czy dostępności oferty jest ograniczeniem. „Czas wolny to czas przeznaczony na wszelkie zajęcia, jakim może się oddać jednostka z własnej ochoty bądź dla wypoczynku, bądź dla rozrywki, bądź dla rozwijania swych wiadomości lub dla bezinteresownego kształcenia się, dobrowolnego udziału w życiu społecznym poza obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi i społecznymi” (Truszkowska-Wojtkowiak, 2012, str. 244).

Dość ciekawą definicję prezentuje Kamiński, określając czas wolny jako „część budżetu czasu, która nie jest zajęta ani przez pracę zarobkową (normalną i dodatkową), ani przez systematyczne kształcenie się (szkoła, uczelnia), ani przez zaspokajanie elementarnych potrzeb fizjologicznych (sen, posiłki, higiena), ani przez stałe obowiązki domowe (gotowanie, pranie, sprząatanie, opieka nad członkami rodziny niezdolnymi do samoobsługi) i może być spożytkowana bądź na swobodne wczasowanie, bądź na życie rodzinne, obowiązki społeczne i aktywność przynoszącą doraźne korzyści” (Zaniewska, 2012, str. 125). Francuski socjolog Joffre Dumazediera, twierdzi, iż „czas wolny jest zespołem zajęć, którym jednostka może się z własnej woli poświęcić, albo w celu wypoczynku, albo rozrywki, albo też dobrowolnego udziału w życiu społecznym, czy też wreszcie w celu rozwoju własnych, nieskrępowanych zdolności twórczych, po uwolnieniu się od obowiązków zawodowych, rodzinnych, społecznych” (Truszkowska-Wojtkowiak, 2012, str. 244).

Wspomniana wcześniej kwestia psychologicznego podejścia, mówiąc o czasie wolnym, jako o postawie, stanie umysłu, gdzie jednostka teoretycznie może dysponować wolnym czasem (bez znaczenia gdzie i kiedy), mówi o odczuwaniu w związku z tym przyjemności. Jak te czynności są czasem wolnym różni się w zależności od płci, wieku, cech indywidualnych a także kontekstu środowiskowego i kulturowego. Co istotne osoba ta daną sytuacją w określonym czasie może ocenić, jako czas wolny a w innym już nie. Rozpoczynając czynność może być pełna zadowolenia, euforii, które wraz z upływem czasu spada. Może być również odwrotnie, gdzie początkowo traktuje to jak przykry obowiązek, aby na końcu odczuwać satysfakcję. Poczucie presji w zakresie wykonywanych nieobowiązkowych czynności (w wolnym czasie) obniża siłę doznań, a tym samym może



wywoływać odczuwanie negatywnych emocji. Człowiek mówi o czasie wolnym, gdy posiada przekonania o wewnętrznej motywacji podjętych działań.

Współczesna rzeczywistość jest trudna w zakresie oddzielenia czasu wolnego od pracy czy szkoły. Tym samym przez pryzmat bieżącej dynamiki, bardzo mało czasu można uwzględnić jako ten zupełnie wolny od presji, tej zewnętrznej bądź wewnętrznej. Przyjmuje się zatem, iż wolny czas, to ten, który przeznaczony jest przez jednostkę na wszelkie aktywności i działanie zgodnie z jej indywidualnymi pomysłami, jednocześnie stanowiąc ważny element jej życia. Należy zwrócić uwagę, iż jednocześnie mocno koreluje ze zdrowiem (Bańka, 2002).

Funkcje jakie pełni czas wolny, to:

- rekreacyjna – fizyczna i psychiczna, jaka polega na odpoczynku,
- zabawa – rozrywka,
- uspołeczniająca – kiedy dotyczy grupowych form spędzania czasu lub jest powiązana ze społecznymi aktywnościami,
- samorozwój – rozwój osobowości (Truszkowska-Wojtkowiak, 2012).

Bez względu jaką formę spędzania czasu się wybierze, to dobrze zagospodarowana przekłada się pozytywnie na ogólny dobrostan jednostki. W tym czasie możliwe jest np. prezentowanie się przed innymi oraz autoanalizowanie swoich umiejętności i cech osobowości czy pozbywanie się indywidualnych cech, które są hamulcem w rozwoju (np. nieśmiałość) (Banach & Gierat, 2013) (Kwilecki, 2011). Czas wolny jest zbawienny, ma ogromny wpływ na kształtowanie postawy i zachowań. Wpływa na osobowość jednostki poprzez zwiększenie niezależności, ograniczenie poczucie samotności, rozwija kompetencje społeczne i emocjonalne, jakie są kluczem w dostosowaniu się do zmieniającego się otoczenia (Zdaniewicz, 2016).

Należałoby zwrócić uwagę na well-being. Model, jaki został opracowany przez D.B. Newmana, L. Tay i E. Dinera w 2014 roku, posiada pięć mechanizmów psychologicznych, jakie pośredniczą między wolnym czasem a ogólnym samopoczuciem człowieka (w tym w wieku dorastania):

- odzyskiwanie samodzielności – wykorzystanie indywidualnych zasobów, które nie zostały wykorzystane w szkole czy w pracy,
- autonomia – wpływ na decyzję o wolnym czasie,



- opanowanie materiału – nauka i podejmowanie wyzwań,
- tworzenie znaczeń – zdobywanie ważnych wartości,
- przynależność – relacje społeczne (Newman, Tay, & Diener, 2014).

Jednostka podejmując się wyboru spędzania wolnego czasu, opiera się na tym co ma swoich zasobach zewnętrznych i wewnętrznych. Te zewnętrzne warunki, to m.in. płeć, środowisko, obyczaje – kultura czy miejsca zamieszkania (Banach & Gierat, 2013). Czynniki wewnętrzne, to te związane z biologicznym funkcjonowaniem organizmu czy nabyte w toku rozwoju. Możliwości intelektualne, cechy osobowości, postawa, zainteresowania, czy te wynikające z potrzeb psychicznych (np. potrzeby sensu, celu, tożsamości społecznej, potwierdzenia własnej wartości i tożsamości) to również czynniki wynikające z wnętrza (Truszkowska-Wojtkowiak, 2012).

Wymienia się czynniki warunkujące ilość i sposób spędzania czasu wolnego przez pobierającą naukę młodzież:

- wiek,
- miejsce zamieszkania (środowisko lokalne, ośrodki rekreacyjne znajdujące – boiska szkolne i sportowe, baseny, lodowiska, ośrodki wypoczynkowe, ośrodki kultury, stowarzyszenia, organizacje młodzieżowe i społeczne, świetlice, biblioteki, kluby osiedlowe, itp.),
- rodzaj szkoły i odległość szkoły od domu,
- obciążenie nauką szkolną, ilość czasu wolnego posiadanego przez ucznia i możliwość jego właściwego twórczego spożytkowania (oferta zajęć dodatkowych, rozwijających zainteresowania),
- prawidłowa organizacja zajęć (w szkole i w domu),
- istniejąca moda (przejmowanie i naśladowanie trendów – w tym dotyczących stylu życia),
- wielkość i struktura rodziny, warunki materialne rodziców (stan zamożności),
- wykształcenie i kultura życia codziennego rodziców, a w szczególności ich zawód, hobby oraz warunki kulturalne rodziny,
- stosowne formy i sposoby spędzania czasu wolnego przez rodziców,
- starsze rodzeństwo w dni powszednie i świąteczne (wytworzone tradycje oraz nawyki w zakresie kulturalnego aktywnego wypoczynku) (Batory, 1998).



W literaturze czytamy, iż młodzież sama może decydować jak spożytkować wolny czas. Autorzy zakładają, że jest dla nich dostępny po zaspokojeniu podstawowych potrzeb życiowych, zrealizowanych obowiązkach szkolnych i rodzinnych – rola, jaką pełnią w domu (Hajduk & Karpińczyk, 2005). Zajęcia w czasie wolnym to fundament do odkrywania swoich pasji i zainteresowań, a tym samym budowania tożsamości.

Zachodzące zmiany w czasie dorastania, w tym kryzysy tożsamości, zmiany w myśleniu i zachowaniu przekładają się na podejmowane decyzje w zakresie spędzania wolnego czasu. Wybory najczęściej kierowane są przez pryzmat zainteresowań, na który mają wpływ obecni w życiu młodych ludzi dorośli – rodzice, opiekunowie, nauczyciele, trenerzy. Ich rola, to głównie zapewnienie odpowiedniego środowiska, warunków i środków do rozwijania zainteresowań i pasji, co przekłada się na rozwój osobowości i wsparcie wyboru kierunków edukacyjno-zawodowych (Skubacz, 2006).

Młodzi ludzie, względem dorosłych, mają znacznie więcej czasu wolnego przez fakt, iż w porównaniu z dorosłymi poświęcają mniej godzin na obowiązki dnia. W tym wolnym czasie, najczęściej podejmują się aktywności z obszaru rozrywki bądź zajęć samorozwojowych biorąc udział zarówno w tych zorganizowanych (dodatkowe) i niezorganizowanych (dowolne) (Banach & Gierat, 2013). Badania z ostatnich lat w Polsce mówią o znaczącym wzroście liczby adolescentów, którzy biorą udział w jakiegokolwiek formie zajęć pozalekcyjnych – to aż 42% młodych ludzi. Dominującą częścią tej grupy są uczniowie osiągający sukcesy w edukacji, a 43% korzystających z zajęć pozalekcyjnych wybiera korepetycje z języka obcego (Kałużny, 2016). W swoim badaniu z 2013 roku, M. Dragan przedstawia, iż do najczęściej wybieranych przez młodzież zajęć dowolnych należą: internet i gry komputerowe – 62%, kino – 49% oraz oglądanie telewizji 35%. Czytanie książek czy sportowe aktywności wybiera mniejszość a 16% badanych bierze udział w spotkaniach ze znajomymi (Banach & Gierat, 2013).

Prozdrowotne formy aktywności mają wpływ na rozwój odpowiednich postaw czy społecznie cenionego systemu wartości, jak i głębokich relacji z rówieśnikami. Obowiązkowość, odpowiedzialność, samodyscyplina czy aspiracje, to kluczowe elementy mogące rozwinąć się zorganizowanych formach zajęć. Dobrze przygotowany i zorganizowany czas wolny sprzyja poczuciu własnej wartości, wewnętrznemu, osobistemu rozwojowi i ma przełożenie na obniżenie stresu, a tym samym poprawę zdrowia i dobrostanu (Puciato & Szczebak, 2011). Młodzież biorąca udział w aktywnościach, mających na celu



zabieganie uwagi czy akceptacji ze strony rówieśników czy będą biernym działaniem zabijającym nudę, gdzie nakłada się brak obserwacji, obecności rodzica może przyczynić się do podejmowania ryzykownych zachowań.

Zajęcia dodatkowe, te zorganizowane, pozalekcyjne, pozaszkolne są ważnym elementem życia nastolatków, a udział w nich ma przełożenie ich dobrostan, pełniąc funkcję czynnika ochronnego w tym czasie (Mastem, 2001). Zajęcia mają ustrukturyzowaną i uporządkowaną formę (narzuconą, raczej nie swobodną) i odbywają się na terenie szkoły lub poza nią – zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Pozalekcyjne to najczęściej koła zainteresowań przeprowadzane w salach specjalistycznych (świetlice, czytelnie, sale komputerowe, sportowe, a ich celem jest wzbudzenie zainteresowania młodych uczestników. Zajęcia prowadzą nauczyciele szkoły, do której uczęszcza dany uczeń. Te pozaszkolne przypominają wcześniej wspomniane zajęcia pozalekcyjne, jednak w większości organizowana są poza szkołą, a prowadzącymi są specjaliści z danej dziedziny. Uczeń może a nie musi uczestniczyć w tych zajęciach. Wybór jest deklaracyjny, a ich głównym celem, efektem jest rozwój określonych umiejętności, zainteresowań i zdolności. Miła atmosfera, jaką uczestnicy tworzą wraz z prowadzącym ma wpływ na cykliczność uczestnictwa młodych ludzi, co prezentuje ich aklimatyzację i wzrost przynależności do grupy (Jatulewicz, 2008).

Dodatkowe zajęcia podzielić można z uwagi na ich treść, dostępność, czas trwania, systematyczność i liczbę uczestników. Względem treści Węgrzynowicz wyróżnia zajęcia – koła zainteresowań:

- techniczne – np. modelarstwo, automatyka, które rozwijają i ćwiczą umiejętności konstruowania, projektowania, renowacji i naprawy,
- artystyczne – np. plastyczne, muzyczne, jakie mają wpływ na wrażliwość uczestnika w zakresie sztuki i piękna oraz poszerzają wiedzę i umiejętności w tym obszarze,
- sportowo-turystyczne – które mają przełożenie na całokształt psychofizyczny uczestnika,
- hobbyistyczne (Marek, 2007).

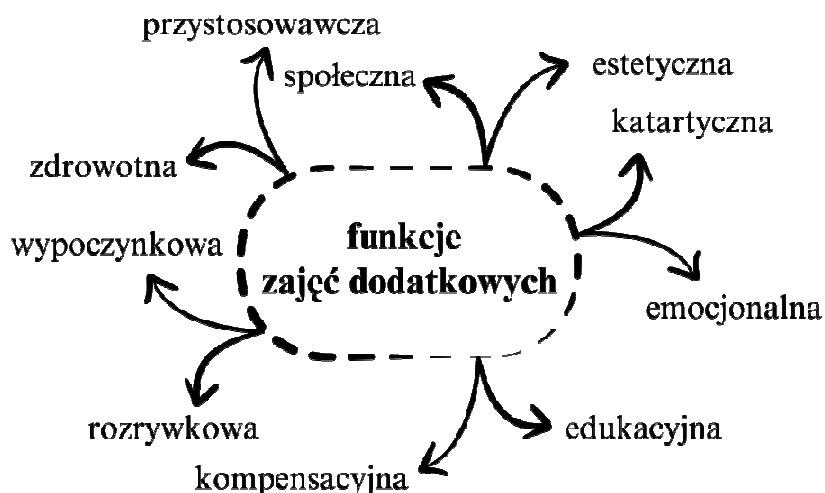
W zakresie ich dostępności, dostrzec można tych organizowanych masowo, jakie są dostępne dla wszystkich zainteresowanych, odbywają się najczęściej przy jakiejś specjalnej okazji, standardowe, których odbiorcami jest grupa o wyrównanych, przeciętnych możliwościach oraz te wyspecjalizowane (koła zainteresowań dla określonych uczestników



z ponadprzeciętnymi zdolnościami). Czas trwania zajęć, to podział na krótkie – dorywcze, regularne i okazjonalne (głównie w zabawowej formule). Ich systematyczność to te wydarzenia, jakie pojawiają się rzadko, okazjonalnie, cyklicznie – powtarzające się np. parę razy w roku, czy te systematyczne, trwające w ciągu zgodnie z określonym planem (Marek, 2007) (Winiarski, 2011). Zajęcia odbywają się najczęściej z podziałem na indywidualne oraz te grupowe.

Im wyższy zakres i intensywność zajęć, tym młody ich uczestnik ma większe szanse na swój prawidłowy rozwój – wraz ze zwiększoną liczbą zajęć wzrasta szansa zredukowania ewentualnego negatywnego wpływu jednych zajęć przez udział w tych bardziej pozytywnych. Pojęcie zaangażowania w zajęcia dodatkowe opiera się na modelu dwuwymiarowego zaangażowania szkolnego, które autorka wskazuje, iż te wymiary to: emocjonalny i behawioralny. Emocjonalny to przynależność, identyfikacja z formą czy charakterem zajęć oraz uznawanie uzyskanych w nich osiągnięć za wartościowe i znaczące. Wymiar behawioralny dotyczy uczestnictwa i realizacji agendy tych zajęć (Finn & Rock, 1997).

Dość istotnym zadaniem tej formy zajęć jest zapewnienie wolnego czasu nastolatków wartościowymi rozwojowo czynnościami z uwagą na ograniczenie jej aktywności bez zbędnego nadzoru dorosłych opiekunów, co może mieć wpływ na zachwianie tego rozwoju (Winiarski, 2011). Zajęcia mogą pełnić wiele ważnych funkcji w obszarze rozwoju młodzieży, co prezentuje poniższy rysunek 11.



Rysunek 11. Funkcje zajęć dodatkowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Winiarski, 2011).



Aktywność fizyczna zarówno najbardziej popularna wśród chłopców, jak i ważna w zakresie zdrowia i fizycznej kondycji oraz wspieraniu kompleksowego rozwoju, jak i redukcji napięcia psychofizycznego, ucząc jednocześnie samodyscypliny i współdziałania (Kwilecki, 2011). Zajęcia muzyczne, plastyczne, taneczne, wszelkie formy artystycznej ekspresji wspomagają rozwój, w tym rozwój funkcji poznawczych oraz pełnią funkcję wychowawczą, tym samym wspierając kwestię funkcjonowania emocjonalnego (Kisiel, 2010). Większość badaczy jest zgodna w kwestii, iż udział adolescentów w silnie ustrukturyzowanych zajęciach częściej wiąże się z niskim poziomem zachowań ryzykownych oraz lepszym ogólnym samopoczuciem niż udział w zajęciach niezorganizowanych (Feldman & Matjasko, 2005).

Korzyści dla uczestników z udziału w tej formie zajęć to zdobywanie i trening umiejętności społecznych, fizycznych, intelektualnych, zdobywanie doświadczenia i radzenia sobie z wszelkimi trudnościami i wyzwaniem oraz budowanie własnej tożsamości. Młody człowiek w ten sposób zdobywa wiedzę na swój temat, otoczenia i świata, co sprzyja szerokiej perspektywie jego uwagi na kwestię budowania systemu przekonań i wartości oraz rozumieniu i postrzeganiu obowiązujących reguł w społeczeństwie (Denek, Kamińska, & Oleśniewicz, 2015). Wzrasta poczucie własnej wartości nastolatka, samokontrola, dobre samopoczucie czy zadowolenie z życia względem spadkowej tendencji obawy o przyszłość. Poczucie osamotnienia wygasa, jak i maleje liczba zachowań ryzykownych (w tym przestępczych – autodestrukcyjnych). Aktywność ta sprzyja mniejszej depresyjności i niższemu poziomowi zachowań interalizacyjnych i eksternalizacyjnych. Umacniają się przyjacielskie więzi i nawiązywane są nowe przyjacielskie relacje. Wzrasta motywacja i zaangażowanie do pracy w szkole, co przekłada się na osiągnięcia i lepsze wyniki, poprawia się ogólna ocena ucznia w zakresie jego szkolnych doświadczeń, zwiększa się poczucie przynależności do szkoły i zmniejsza się stres wraz z możliwym ryzykiem przerwania edukacji (Badura, i inni, 2016).

Badacze zwracają uwagę na zajęcia, które mogą mieć podwójny wpływ na rozwój nastolatka. Zajęcia sportowe mogą mieć wydźwięk zarówno pozytywny (jak wcześniej przedstawiłem), jak i negatywny. Młodzie, głównie chłopcy, trenujący w klubach sportowych rozwijając kwestię współpracy zespołowej i współdziałania, nie mniej są bardziej podatni na stres i spożywanie alkoholu względem reszty rówieśników (Badura, Madarasova-Geckova, Sigmundowa, Sigmund, van Dijk, & Reijneveld, 2018). Dziewczeta, które biorą udział



w zajęciach zorganizowanych przez szkołę, w zajęciach sportowo-ruchowych (gimnastyka, taniec) są w mniejszym stopniu narażone na kwestię spożywania alkoholu, niż te, które biorą udział w tożsamych aktywnościach organizowanych poza szkołą. Udział we wszelkim rodzaju zajęć artystycznych uspokaja, jednocześnie pozwalając młodym ludziom na realizację ich marzeń. Otwiera i aktywizuje na innych, otoczenie, tym samym zwiększając samoocenę, wpływa na pozytywny odbiór zachowań własnych rodziców i ma znaczący wpływ na mniejsze ryzyko spożywania alkoholu lub zażywania narkotyków (Kisiel, 2010).

Pozytywny wpływ udziału młodych ludzi w organizowanych zajęciach dodatkowych wyjaśnia się m.in. psychologicznym mechanizmem rozwoju inicjatywy, która jest źródłem prawidłowego rozwoju. Nabiera kształtu w wyniku uczestnictwa w tych ustrukturyzowanych formach zajęć, jakie cechują się wysokim poziomem koncentracji, wewnętrznej motywacji i stawianych wyzwań. Wszelkie korzyści płynące z udziału i zaangażowania nastolatków mogą być procesem długotrwałym i ujawnić się dopiero w dorosłym życiu (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003).

Młodzież, swój wolny czas prócz możliwości spożytkowania go w zorganizowanej formie, korzysta z aktywności mniej zorganizowanej. W kwestii tych zajęć, często przybierają one charakter spontanicznych działań a udział wyrażany jest własną wolą, gdzie czas trwania i przebieg na ogół określają sami uczestnicy. Fundamentem w zakresie decyzji względem przystąpienia do aktywności są potrzeby i możliwości ich realizacji. Zajęcie te mogą mieć formę aktywności aktywnych, jak i pasywnych, odbywają się przy udziale osób dorosłych, jak i bez ich udziału (Pavlova & Silbereisen, 2015).

Patrząc na młodych ludzi, to większość, jak nie wszyscy wykorzystują swój czas na zajęcia nieustrukturyzowane. Dominującym zajęciem są spotkania towarzyskie ze znajomymi, przyjaciółmi, słuchanie muzyki czy te bardziej bierne związane z korzystaniem z komputera, sprzętów multimedialnych czy wizyt w galeriach handlowych (zakupy). Młodzi lubią spotkania towarzyskie, utrzymując ze znajomymi stały kontakt bezpośredni (twarzą w twarz) bądź za pośrednictwem telefonu czy Internetu (komunikatory). Utrzymując stały kontakt, wymieniają się informacjami o bieżącym czasie, sytuacji życiowej, jak i o zainteresowaniach, planach, modzie i obowiązujących trendach. Mniejsza część czyta książki czy podejmuje się aktywności związanej z rozwojem kulturalnym (Toczek-Werner, 2007).



Fundamentalną funkcją zajęć dowolnych jest relaks i wypoczynek. Młodzież w tym czasie regeneruje się po zajęciach w szkole. Ta forma aktywności również przyczynia się do postępów w nauce, jak np. czytanie książek czy wymiana informacji w grupie. Mające miejsce relacje z rówieśnikami podnoszą samoocenę nastolatka, przyczyniając się do rozwoju jego tożsamości, kompetencji społecznych, sprzyjając dobremu samopoczuciu i zadowoleniu. Rodzina, to środowisko w jakim młody człowiek również może się realizować – mając na uwadze zajęcia dowolne. Odpowiednie relacje wewnątrz rodziny pozwalają na wspólne decyzje w tym zakresie, gdzie nastolatek czuje się swobodnie i naturalnie, bez obawy prezentuje swoje zasoby, zachowanie, postawę i uczucia. Wspólne oglądanie filmów, gry planszowe, wspólne gotowanie, wycieczki rowerowe, wyprawy do lasu, to aktywności, jakie zapewniają poczucie bezpieczeństwa, przynależności i miłości, tym samym wspomagając samoocenę i podtrzymując emocjonalne, rodzinne więzi (Bojanowicz, 2015)

Aktywność fizyczna, ruch stanowi źródło zdrowia psychicznego i fizycznego. Bez znaczenia w jakiej formule zajęć jest realizowane. Jazda na rowerze, bieganie, gra w piłkę czy hula hop wspiera rozładowanie codziennych stresów i frustracji. Jak się okazuje pozytywna bierna aktywność, jak czytanie książki, słuchanie muzyki, czy chwile samotności są równie wspierające i pozwalająca na regenerację. Czytelnictwo, czy chodzenie do kina mogą zarówno chronić przed pojawieniem się zachowań ryzykownych, jak również sprzyjać dobrym wynikom w nauce (Bobrowski, 2007).

Aktywności takie mają również drugą stronę – mając negatywny wpływ. Uczestnictwo adolescentów w grupie rówieśników, która przejawia zachowania ryzykowne, intensywne zaangażowanie się nastolatka w taką grupę przy jednoczesnym brakiem, bądź słabym nadzorze dorosłych czy słabych relacjach z rodzicami, koreluje z negatywną samooceną, stanem depresyjnym, stresem i unikową strategią radzenia sobie z nim. To również wysokie prawdopodobieństwo występowania czynów przestępczych, spożywania substancji psychoaktywnych, słabymi wynikami w edukacji czy rzadszym odczuwaniem dobrostanu psychologicznego (Bobrowski, 2007). Inne formy biernej aktywności o negatywnym zabarwieniu, to wcześniej wspomniana kwestia nadmiernego korzystania z internetu, ze smartfona czy wielogodzinne granie w gry komputerowe (Grzegorzewska & Cierpiałkowska, Uzależnienia behawioralne, 2018). „Nadmiar wolnego czasu, nieumiejętność jego spożytkowania, lenistwo, próżniactwo, wygodnictwo i pustka wewnętrzna mogą doprowadzić do różnego rodzaju dewiacji” (Denek, 2005, str. 119). Nuda i monotonia



wpływa na podejmowanie przez młodzież ryzykownych zachowań. Nuda dla młodego człowieka, chętnego i głodnego eksplorowania świata, pobudza go do przejawiania zachowań o wysokim poziomie pobudzenia, często tych wymagających ukrycia, niezgodnych z obowiązującymi normami lub sztucznie wywołują pożądane stany (np. przez używki) (Hajduk & Karpińczyk, 2005).

Czynniki warunkujące wybór zajęć to miejsce zamieszkania, wiek, płeć, relacje rodzinne i sytuacja materialna w rodzinie, jak i różnice indywidualne. Dostępność do miejsc preferowanych przez młodzież wraz otwartością i przyzwoleniem rodziców, przekłada się na spędzanie czasu z rówieśnikami w parkach, centrach handlowych czy w kinie. Aktywności fizycznej, ruchu częściej podejmują się młodzi ludzie wychowani na terenach wiejskich, nieuprzemysłowionych. Młodzi z miejskich wybierają zorganizowane aktywności w tym zakresie (Pavlova & Silbereisen, 2015). Młodzi ludzie do 13 roku życia częściej wybierają urządzenia elektroniczne czy aktywność sportową, a ci po 13 rokiem życia spotkania towarzyskie, wycieczki i zajęcia zapewniające wypoczynek. W zakresie płci – chłopcy bardziej samotnie, grając w gry lub aktywizując się w zajęcia sportowe, a dziewczęta czytają książki, spotykają się z innymi, działają twórczo i kulturalnie (Opić & Duranović, 2014).

Jeśli młody człowiek widzi i zakłada, że dana aktywność i udział w niej przyniesie mu pozytywne rezultaty lub określoną przyjemność, to będzie ją realizował. Tym samym podatność na nagrody (szczególnie te społeczne), czy poczucie własnej skuteczności ma znaczenie w podjęciu decyzji udziału. Cechy temperamentu, osobowości są kolejnym indywidualnym czynnikiem decyzyjnym. Ekstrawertyczna, otwarta na zewnątrz młodzież wybierze udział w spotkaniu towarzyskim czy zajęciach sportowych, introwertycy zaś oddadzą się gdzieś w zaciszu do zajęć twórczych. Młodzi z wysokim poziomem poszukiwania wrażeń, mają skłonności do działań silnie stymulujących powiązanych z zachowaniami ryzykownymi (np. spoty ekstremalne) czy jazdy pod wpływem alkoholu czy zażyciu innych substancji psychoaktywnych. Wrażliwość emocjonalna sprzyja podejmowaniu aktywności prospołecznych (Pavlova & Silbereisen, 2015).

Dokonując przeglądu literatury i badań w tym obszarze, napotkałem na ciekawe badanie, które odpowiada na podjęty w tym punkcie temat spędzania wolnego czasu przez młodych ludzi. Bożena Krupa w ramach przeprowadzonego badania „Preferencje młodzieży w zakresie spędzania czasu wolnego” (Polaszek, 2016, str. 61), do którego zaprosiła młodzież klas pierwszych jednego z liceum. W trzy letniej inicjatywie, licząc rok szkolny (2011/2012,



2012/2013, 2013/2014) udział wzięło 95% wszystkich pierwszoklasistów 10 klas.

Autorka badania przedstawia kluczowe wnioski, które prezentuje poniższa tabela 11.

Wniosek 1	Młodzież spędza czas mało kreatywnie, w większości statycznie i odtwórczo.	Po szkole głównie zajęcia, to: • korzystanie z komputera (portale społecznościowe – mniej gry), • słuchanie muzyki, • spotkania ze znajomymi. Mniej znaczące zajęcia to oglądanie telewizji, nauka własna, sport. Wraz korepetycjami, zorganizowane zajęcia należą do grupy najrzadziej wskazywanych sposobów spędzania wolnego czasu. 40-45% młodych ludzi nie chce się angażować w żadną dodatkową działalnością na terenie szkoły ani poza nią. 30-35% uczniów akceptuje udział w akcjach charytatywnych. • 3-5% deklaruje chęć uczestnictwa w zespołach muzycznych, teatrze lub innych zajęciach artystycznych, • 8-11% w samorządzie uczniowskim, • 3-4% w projektach edukacyjnych Znaczny odsetek młodzieży nie uczestniczy w żadnych organizowanych wydarzeniach (kulturalnych, sportowych itp.) poza szkołą. 2-3% uczniów nie potrafi w ogóle zagospodarować czasu wolnego.
Wniosek 2	Okolo 1/3 nastolatków aktywnie spędza część wolnego czasu, mimo deklarowanych dobrych i bardzo dobrych warunków do uprawiania aktywności fizycznej oraz wystarczającej wiedzy o znaczeniu aktywności ruchowej dla organizmu człowieka.	Czynnikami blokujące aktywność: • brak motywacji (48%), • lenistwo (33%), • inne (niekorzystne doświadczenia związane z uprawianiem aktywności ruchowej, brak tradycji aktywnego spędzania czasu, nieudane próby pogodzenia różniących się modeli wypoczynku konsumpcyjnego z aktywnym, pasywny tryb życia związany z wszelkimi udogodnieniami cywilizacyjnymi). 72% respondentów wyraża chęć bardziej aktywnego spędzania czasu, traktując aktywność fizyczną jako: • środek odświeżający (47%), • przyjemność (34%), • integrację z rówieśnikami (31%),



		• zabawę (22%).
Wniosek 3	Paradoks postrzegania czasu wolnego przez młodzież.	Zauważanie przeciwstawnych zjawisk – równoczesne występowanie nudy i poczucia braku czasu (z jednej strony młodzieży wydaje się, że jest bardzo zajęta i nie ma czasu na nic, z drugiej, pozwala, żeby czas uciekał).
Wniosek 4	Współpraca instytucji oraz rola szkoły i rodziców w wypełnianiu młodzieży czasu wolnego nie jest zadowalająca.	Szkoła w niewielkim stopniu interesuje się spędzaniem czasu wolnego przez młodzież – koncentruje się na prowadzeniu obowiązkowych zajęć. Zajęcia pozalekcyjne: • nauczyciele skoncentrowani głównie na zajęciach z danego przedmiotu, • brak oferty interesującej dla młodzieży (zajęć innych niż przedmiotowe), • indywidualna motywacja nauczyciela (autorytet) jest ważnym czynnikiem determinującym aktywność szkoły w czasie wolnym, • proponowanie standardowych rozwiązań (np. koło języka polskiego, angielskiego, koło chemiczne, itp.). Stosunkowo niewielkie znaczenie rodziców w organizacji czasu wolnego (koncentracja na zapewnieniu środków do podstawowego funkcjonowania rodziny, słabo wykształcone wzorce własne aktywnego spędzania czasu wolnego, przekonanie o słabym wpływie rodziców). Brak obszarów współpracy i/lub sprawnego systemu wymiany informacji pomiędzy szkołami a organizacjami pozaszkolnymi, kulturalnymi itp.
Wniosek ogólny	Znaczna część młodzieży nie realizuje swoich pasji i zainteresowań. W dobie nasycenia wszystkim brak pomysłów na dobre zagospodarowanie wolnego czasu.	Istnieje znaczny potencjał „rynku czasu wolnego”, który może być zagospodarowany przez różne instytucje. Nie ma uniwersalnej „metody”. Kluczowe wydaje się zatem właściwe rozpoznanie potrzeb i zainteresowań.

Tabela 11 Wnioski z przeprowadzonych badań „Preferencje młodzieży w zakresie spędzania czasu wolnego”

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Polaszek, 2016, strony 61-63)



3.3 Teatr, teatr młodzieży i teatroterapia

Czas adolescencji to intensywne zmiany fizyczne, emocjonalne i społeczne, które mogą być predykatorem stresu, trudności czy poczucia niepewności. W tym kontekście, teatr oraz teatroterapia, może stanowić cenne i wspierające rozwiązanie w zakresie dobrostanu psychicznego młodzieży. Uczestnictwo w procesie twórczym tego formatu, może dostarczać młodym ludziom środków wyrazu oraz umożliwiać pracę w zakresie emocji, budowania umiejętności rozwiązywania konfliktów czy rozwijania współpracy.

Sztuka jest obecna od naszych najmłodszych lat, kiedy jako dzieci z naturalną potrzebą twórczej ekspresji, wyrażamy ją podczas tworzenia pierwszych rysunków. Sztuka, jest fundamentem dla działań wychowawczych i estetycznych oraz moralnego rozwoju człowieka. Teatr w kontekście terapeutycznym, realizując funkcję korekcyjną, stymulującą, wiąże się z działaniem, którego kluczem jest ekspresja. Przypisuje się jej cechy twórczości, celem korzystnego wpływu na stan psychiczny osób poddanych postępowaniu terapeutycznemu (Janicki, 1990). Urszula Malewicka pisze, iż „teatr jest spotkaniem, relacją” (Malewicka, 2009, str. 267), a Erikson twierdzi, że „twórczość artystyczna ma możliwość czynienia jednostki zdrową, dzięki niej osoba ma zdolność do poznania siebie. Materia artystyczna daje poczucie wolności, bycia sobą i dążenia do własnych celów” (Rzemieniak & Wilkołasek, 2010, str. 12).

Sztuka teatru wywołuje liczne i zamierzone zmiany w osobowości jednostki. W edukacji estetycznej rozbudza wrażliwość człowieka na piękno, a swoim działaniem obejmuje zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, która dotyczy poznania rzeczywistości i umiejętności oddziaływania na nią oraz kształtuje stosunek człowieka do świata i ludzi, jego przekonania i postawy, strukturę wartości i życiowe cele (Okoń, 1981). Podejmując się kwestii w zakresie funkcji edukacyjnej teatru, to realizuje się ona zarówno podczas oglądania spektaklu zawodowego teatru, jak i przez uczestnictwo w amatorskich zajęciach grupy teatralnej. Utrwalanie artystycznych uniesień, przeżyć, empatycznych zachowań oraz komunikacyjnej ekspresji, służy dzieciom i młodzieży ich udział w takich teatralnych zespołach. Wśród najczęściej praktykowanych zajęć młodych, amatorskich grup teatralnych występuje:

- odgrywanie roli, co wymaga od aktora amatora wczucia się w określone przeżycia i sytuacje innej osoby, to pozwala na zestrojenie uczuć, jednocześnie wyrabiając



umiejętność werbalizowania własnych przeżyć przez świadome przeżywanie wymyślonych, wyimaginowanych stanów emocjonalnych,

- zapoznanie się z nowym słownictwem przez werbalizowanie własnych przeżyć oraz naśladowanie wypowiedzi granych przez uczestnika postaci – interioryzacja słownictwa przez używanie do w codziennych sytuacjach,
- wykonywanie lalek, co pozwala na wyeksponowanie charakteru w wyglądzie lalki,
- dopisywanie kolejnych zdarzeń bohaterów, celem uwypuklenia charakteru danej postaci bądź celem dobrego zakończenia się prezentowanej historii,
- adaptacja literackiego tekstu na scenariusz teatralnej sztuki, co rozwija umiejętność uteatralnienia świata, swobodnego poruszania się zarówno w świecie fikcji, jak i w tym realnym, a tu już blisko do rozwijania twórczego myślenia (Gliniecki & Maksymowicz, 1999).

Miller w swojej pracy pedagogicznej zwraca dość szczególną uwagę na kwestię edukacji teatralnej względem rozwoju dziecka. Edukacja teatralna sprzyja ludzkiej ekspresji, która jest konsekwencją przeżyć estetycznych, która pojmowana jest jako wyładowanie uczuć, uwolnienie się od nich przez uzewnętrznienie. Ten stan wpływa na uczuciową wrażliwość młodego człowieka i jego sprawność intelektualną, rozbudzając do prospołecznych działań. W trakcie teatralnych zajęć dochodzi do nagromadzenia interakcji społecznych, które stają się znaczącym elementem socjalizacji jednostki. Udział młodego człowieka w zajęciach (kontakt ze sztuką) daje możliwości odbierania i przetwarzania osobistych doświadczeń ze sztuką. Jednostka otrzymuje przestrzeń do realizowania oraz porządkowania wartości, jednocześnie sprzyjając nabywaniu wielostronnych informacji wraz z nauką emocjonalnego reagowania na sytuacje rzeczywiste i te z wyobraźni (Miller, 1966).

Edukacja teatralna z perspektywy pedagogicznej obejmuje:

- nadrzędnym jej celem jest wpieranie indywidualnego rozwoju jednostki, uwzględniając jej wiek oraz indywidualne predyspozycje, przy jednoczesnym i istotnym wsparciu środowiska,
- proces sprzyja harmonijnemu rozwijaniu cech osobowości, co zwiększa poczucie własnego potencjału oraz motywuje do samodzielnego zdobywania wiedzy,
- twórcze doświadczenia przynoszą pozytywne efekty, umożliwiające jednostce kształtowanie własnych kompetencji i poczucia sprawczości,



- wiedza na temat kultury jest przyswajana, przetwarzana w naturalny sposób, a tym samym dopasowana do indywidualnych potrzeb (Miller, 1966).

Należałoby zwrócić uwagę na podstawy i wyjść od pojęcia arteterapii, której definicja, z racji interdyscyplinarnego podejścia, ma wiele interpretacji. Nie mniej podejmowana jest jako metoda terapeutyczna, jaka w swoim obszarze posiada biblioterapię, choreoterapię, muzykoterapię, plastykoterapię i teatroterapię. Ich elementy wykorzystuje się w edukacji, działaniach profilaktycznych, diagnozowaniu i korekcji wszelkich zaburzeń oraz w procesie reedukacji i kompensacji (Gładyszewska-Cylulko, 2014). Teatroterapia jest narzędziem do wewnętrznego wzrostu i wzbogacenia osobowości człowieka. „Ten rodzaj terapii ma oczyszczający wpływ na psychikę człowieka, gdyż dzięki nieskrępowanemu wyrażaniu swoich uczuć i emocji sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć i napięć” (Malicki & Krasoń, 2005, str. 243). Takie ujęcie potwierdza zasadność stosowania teatroterapii nie tylko w pracy z osobami niepełnosprawnymi, jak również z wrażliwą i mającą za sobą trudne, traumatyczne doświadczenia młodzieżą.

Literatura wyodrębnia elementy składowe teatroterapii, jednocześnie będące technikami pracy, jakie wykorzystuje się w podejmowanych warsztatowych działaniach. Podział ten przedstawia tabela 12.

Psychodrama	Spontaniczne przedstawienie sceniczne, które pozwala na uwidocznienie i ponowne przeżycie konfliktów interpersonalnych i intrapsychicznych w ramach terapeutycznych.
Drama	Odgrywanie ustawionych, lub improwizowanych scen, gdzie nacisk kładziony jest na „kształcenie osobowości człowieka poprzez rozwijanie wyobraźni i wrażliwości, uczenie aktywnej twórczości, kształcenie umiejętności współpracy z innymi ludźmi.
Pantomima	Nieme widowisko sceniczne, w którym zdarzenia przekazywane są przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów ciała, gestów, mimiki.
Animacja lalki lub przedmiotu	Ożywienie, poruszenie, granie lalką, nadanie ruchu właściwego z jej charakterem, który powinien wyrażać intencję granej postaci scenicznej.



Inne techniki teatralne i parateatralne	Jakie wykorzystują elementy: performansu, teatru forum (rodzaj teatru, który umożliwia publiczności, tzw. widzo-aktorom, aktywność sceniczną i zmianę losów głównego bohatera będącego w sytuacji kryzysu), happeningu lub innej formy działania opartej na ekspresji twórczej aktora (uczestnika teatroterapii).
--	---

Tabela 12 Elementy – techniki teatroterapii

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Pytko, 2001) (Konieczna, 2007) (Sobol, 1999) (Kosiński, i inni, 2005) (Leszko, 2017)

O teatroterapii słyszymy najczęściej względem pracy z osobami niepełnosprawnymi, np. znana ze swojej działalności Fundacja Teatroterapia Lubelska (Lubelska). Arteterapia przynosi pozytywne efekty także w przypadku osób neurotypowych, które z różnych przyczyn wymagają wsparcia poprzez terapię zajęciową. Krzywoń postrzega teatroterapię, jako „narzędzie do wewnętrznego wzrostu i wzbogacania osobowości. Ten rodzaj terapii ma oczyszczający wpływ na psychikę człowieka, gdyż dzięki nieskrępowanemu wyrażaniu swoich uczuć i emocji sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć i napić” (Malicki & Krasoń, 2005, str. 243). Uczestnik teatroterapii ma bezpieczną przestrzeń, która staje się obszarem urzeczywistnienia najgłębszych przeżyć i lęków. Jest to sztuka i rzemiosło, służące wewnętrznemu rozwojowi i wzbogacenia osobowości, poszerzając jednostkowe doświadczenie siebie i świata, jednocześnie. Proces ten uzupełnia inne formy interwencji pedagogicznej i psychologicznej (Zięba, 1999). Jest to teatr dla życia, to zastosowanie metod teatralnych oraz potencjału zawartego w produkcie teatralnym (takim jak spektakl) do realizacji założeń w dziedzinach pozbawionych charakteru artystycznego, lecz istotnych społecznie. Cele artystyczne pozostają na drugim planie – dążenie do wysokiego poziomu sztuki jest możliwe, ale nie jest nadrzędnym celem tego działania (Sikorska & Sikorski, 2014).

Cele teatroterapii, to stworzenie środowiska do wzrostu i dojrzewania, pogłębiania wiedzy o sobie, dostarczanie niezbędnej do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie stymulacji (której może brakować w codziennym, realnym życiu) oraz kształtowanie osobowości. W zakresie funkcji teatroterapii, mowa jest o funkcji kompensującej, terapeutycznej i kształcąco-wychowawczej (Chyłas, 2015). Kwapiszewski i Sygitowicz-Sierosławska piszą, iż kompensacyjna funkcja, która w pewnym stopniu rekompensuje dziecku braki i niedostatki jego codziennego świata, czyni to przenosząc je w przestrzeń fantazji. W tej wyimaginowanej rzeczywistości uczestnik teatroterapii, choć czasem napotyka



trudne sytuacje, nie odczuwa ich jako bolesne. Dzieje się tak, ponieważ mimo ich autentyczności, pozostają one w granicach sztucznie wykreowanej sceny, stworzonej specjalnie na potrzeby spektaklu (Kwapiszewski & Sygitowicz-Sierosławska, 2008). Uczestnictwo w organizowanych zajęciach daje możliwości wypoczynku oraz nabierania sił do przezwyciężania swoich problemów życiowych, przy jednoczesnym dostarczaniu jednostce dodatkowej wiedzy, która może polepszyć jej orientację w otaczającym świecie oraz skłonić do rozwiązywania najbardziej istotnych spraw życiowych. Zbudowane środowisko grupy teatralnej stwarza warunki do przekształcania szkodliwych mechanizmów na takie, które są bardziej wartościowe. Dramaterapeutka Anna Szymanowska w perspektywie teatroterapii pisze o „komunikacji interpersonalnej, stymulowaniu nowego myślenia, odkrywaniu nowego sposobu radzenia sobie z problemami, rozwój nowych umiejętności, transformacji złych doświadczeń, uświadamianiu sobie możliwości wyboru, odgrywaniu nieznanych sytuacji życiowych, zrozumieniu problemów związanych z płcią, problemów politycznych itp.” (Szymanowska).

Skupienie uwagi na problemach innych niż własne, analiza i praca nad tekstem, aranżacja przestrzeni, współpraca w grupie, korzystanie z muzyki i śpiewu, zaangażowanie w projektowanie i tworzenie kostiumów oraz rekwizytów, a także redagowanie programu – wszystkie te działania prowadzą do znaczącej zmiany sytuacji uczestników. W grupie rodzą się i rozwijają więzi, wzrasta ogólny poziom aktywności życiowej, a także poprawia się samoocena i samopoczucie uczestników. Spektakl staje się wyzwaniem, którego realizacja, podobnie jak każdy życiowy sukces, fundamentalnie zmienia ich relację ze światem (Malicki & Krasoń, 2005).

Wyrażana ekspresja, spontaniczność jest oznaką zdrowia. Utratę spontaniczności rozpatruje się jako zablokowanie życia. Mimo żywego biologicznie człowieka, ten w sytuacji utraty spontaniczności i indywidualności staje się emocjonalnie i umysłowo martwym automatem. „Nic nie daje nam większego szczęścia i większego powodu do dumy niż myśleć, czuć i mówić to, co od nas samych pochodzi” (Fromm, 1993, str. 127). Tak jest ze spontanicznością w teatroterapii, kiedy pojawia się odwołanie do płynącej z wnętrza ekspresji, tej naturalnej niczym nie wymuszonej. Ograniczanie uczuć, ich blokowanie bądź wyrażanie w nieszczerzy sposób wymaga obserwacji. Cierpliwość terapeuty, prowadzącego zajęcia z grupą i też samej grupy przy jednoczesnym treningu ćwiczeń fizycznych, wokalnych, spontaniczności, ekspresji ciała i ruchu oraz zaangażowanie zmysłów w pracy



nad określoną rolę – wymaga szczerości przez przymusu. Pobudzanie spontaniczności wśród uczestniczących aktorów amatorów opiera się w pełnym zaufaniu i szacunku do ich intymności, osobistości i do tego co trudno jest im wydobyć, wyjawić. W bardzo bezpiecznym, jednocześnie mocno wspierającym środowisku, doświadczanie prawy o sobie samym jest dla uczestnika najlepszym z możliwych początków do poczucia mocy i poznania drżącym w sobie potencjalnych sprawności. Zdarzyć może się tak, iż podczas owej spontaniczności, w porywach działania i wyrażanej ekspresji w twórczym procesie, w zupełnie nieoczekiwanej chwili mogą ujawnić się ukrywane, intymne cechy i właściwości, na które dotychczas osoba nie była gotowa, np. ze względu na poziom czy obszar skupienia. Dość istotne jest, aby spontaniczność ekspresji rosła na tyle, by stawać się jednocześnie chwilami prawdziwego szczęścia. Ta spontaniczność jest niebywale pożądanym zachowaniem a wraz z naturalnością i prawdą w aktywności dzieci, młodzieży i osób dorosłych są powiązane i ściśle współpracujące w sytuacji terapeutycznej teatru (Pielasińska, 1983).

Kostusiak podkreśla, iż działania terapeutyczne, w zakresie których wykorzystuje się teatr powinny być ujmowane i odbierane w kontekście dydaktycznym. Zasady dydaktyczne są kluczowymi wytycznymi w procesie nauczania, zapewniającymi efektywność i trwałość przyswajanej wiedzy (Sikorska & Sikorski, 2014). Przestrzeganie tych zasad w teatroterapii wzmacnia proces terapeutyczny, rozwijając świadomość, wyrażanie emocji oraz zdolność do współpracy i kreatywności w grupie. Najważniejsze zasady oraz ich zastosowanie w kontekście teatroterapii prezentuje tabela 13.

Zasada pogładowości	Opiera się na bezpośrednim poznawaniu rzeczy i zjawisk lub ich odpowiedników, takich jak obrazy, modele, czy wykresy, co ułatwia naukę poprzez doświadczenie. W teatroterapii uczestnicy konfrontują się z realnymi emocjami i sytuacjami, co pozwala na głębsze zrozumienie siebie.
Zasada trwałości wiedzy	Podkreśla konieczność stosowania metod, które umożliwią długotrwałe zapamiętanie materiału. Przykładem jest tutaj proces twórczy spektaklu, który pozwala uczestnikom utrwalić zdobyte umiejętności dzięki odniesieniom do rzeczywistości i indywidualnej interpretacji.
Zasada przystępności nauczania	Nauczanie powinno być dostosowane do poziomu uczniów i ich możliwości. Stopniowanie trudności oraz uwzględnianie indywidualnych różnic umożliwia uczestnikom w teatrze odkrywanie swoich możliwości krok po kroku, bez przekraczania ich percepcyjnych granic.



Zasada systematyczności	Wymaga przemysłanej organizacji materiału, powracania do głównych zagadnień oraz regularnego ćwiczenia nowych umiejętności. W teatroterapii to etapowy rozwój, począwszy od prostych ćwiczeń relaksacyjnych, po złożone zadania teatralne, buduje solidne podstawy dla dalszej pracy.
Zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa	Zakłada, że uczniowie powinni być świadomi celu działań i motywowani wewnętrznie do uczestnictwa. W procesie konstruowania ról scenicznych aktorzy analizują swoje postacie, co prowokuje ich do refleksji nad własnym życiem i wyraża się w głębokim zaangażowaniu.
Zasada indywidualizacji i zespołowości	Względnia zarówno pracę jednostkową, jak i zespołową, wspierając rozwój jednostki w kontekście grupy. Teatroterapia łączy indywidualną ekspresję z pracą grupową, co pozwala uczestnikom poznawać siebie w interakcji z innymi.
Zasada łączenia teorii z praktyką	Przygotowuje uczniów do stosowania wiedzy w praktycznych sytuacjach. W teatroterapii teoretyczne treści scenariusza stają się praktycznymi doświadczeniami scenicznymi, co ułatwia przyswojenie wiedzy w sposób bardziej realny i angażujący.

Tabela 13 Zasady dydaktyczne w procesie teatroterapeutycznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Badora, 2015)

W latach 2003-2004 Joanna Olszewska-Gniadek przeprowadza badanie w 54 krakowskich teatrach młodzieżowych. Wskazuje na pełnione przez nie funkcje: kształcącą, moralną, estetyczną, kreatywną, integracyjną, adaptacyjną, terapeutyczną kompensacyjną i profilaktyczną (Żurakowska, 2011). Działalność takiej organizacji, jak teatr młodzieży mieści się w strukturach szkół, placówek wychowania pozaszkolnego i instytucji kultury, gdzie organami prowadzącymi są administracja rządowa, jednostki samorządu terytorialnego, osoby prawne bądź osoby fizyczne (Dz.U.).

Na terenie krakowskich szkół w roku szkolnym 2003/2004 działało 990 różnorodnych kół zainteresowań, w których uczestniczyło 18 630 uczniów. Najczęściej spotykane to koła: naukowe (55,5%), sportowe (20,5%), artystyczne (11,9%), zaś zdecydowanie rzadsze są zajęcia techniczne (4,3%), krajoznawczo-turystyczne (3,2%) czy inne (łącznie 4,6%). Teatr młodzieży działał na terenie 55 szkół, przy czym w jednej z nich odnotowano przypadek występowania dwóch scen uczniowskich. Wynik stanowi 47,5% ogółu kół zainteresowań o profilu artystycznym, a 5,7% wszystkich kół. W podziale na typy szkół:



- 28 gimnazjów (z 81 potencjalnych), w tym 20 (z 61) w publicznych, 8 (z 20) w niepublicznych,
- 27 szkół ponadgimnazjalnych (z 92 potencjalnych), tj. 17 liceów (z 62): 13 (z 36) publicznych,
- 4 niepubliczne (z 26) oraz 10 (z 30) zespołów szkół zawodowych¹⁷ (Olszewska-Gniadek, 2009).

W tym czasie, na terenie Krakowa funkcjonowało 13 placówek wychowania pozaszkolnego – 1 placówka publiczna (pałac młodzieży) i 12 młodzieżowych domów kultury: 10 publicznych (6 z nich posiada swoje jednostki podległe – łącznie 9) i 2 niepubliczne. Teatry młodzieży funkcjonowały w 10 placówkach: 1 pałac młodzieży i 9 młodzieżowych domów kultury (7 publicznych, 2 niepublicznych), przy czym 3 z nich prowadziły więcej niż jedną formę zajęć tego typu. Łącznie w krakowskich placówkach wychowania pozaszkolnego działało 16 scen młodzieżowych, co stanowi 3,1% form o profilu artystycznym i 1,5% wszystkich form. Teatr młodzieży znajdował się w 6 instytucjach kultury (1 teatr zawodowy, 5 domów kultury), jednak podobnie jak w przypadku szkół i placówek wychowania pozaszkolnego, w kilku z nich (4) odnotowano więcej niż jedną formę tego typu zajęć – na terenie krakowskich jednostek kultury funkcjonowało 11 scen młodzieżowych, co stanowi 4,7% form artystycznych i 0,6% wszystkich form. Dodatkowo w ramach działalności szkół, placówek wychowania pozaszkolnego i instytucji kultury miejsce miała organizacja publicznych pokazów młodzieżowych spektakli o charakterze konkursowym. Było to międzygrupowa rywalizacja, jaka ukierunkowana była na upowszechnianie i promowanie artystycznego dorobku zespołów uprawiających różnorodne formy teatralne. Prowadzącymi teatr młodzieży miasta Krakowa w tym czasie, byli wykwalifikowani instruktorzy – 79 instruktorów (58 w jednostkach oświaty, 21 w instytucjach kultury) (Olszewska-Gniadek, 2009).

Autorka badania wzięła pod uwagę uczniów z 54 teatrów, zlokalizowanych w krakowskich szkołach oraz na terenie placówek wychowania pozaszkolnego i instytucji kultury. Łącznie 377 uczniów, gdzie 214 to uczniowie szkół, 98 z placówek wychowania pozaszkolnego oraz 65 z instytucji kultury. 72,4% tej grupy (273) stanowią dziewczęta, a 27,6% (104) chłopcy, a ich wiek mieści się w przedziale 12-19 lat (12-16 158 – 41,9%, 17-19 219 – 58,1%. W podziale na rodzaj szkoły, to 30 uczniów jest ze szkoły podstawowej



(7,8%), 126 z gimnazjum (33,4%), 159 z liceum ogólnokształcącego (42,3%), 35 z technikum (9,3%) i 27 z wyższej uczelni (7,2%) (Olszewska-Gniadek, 2009).

Na każdy rodzaj ludzkiej aktywności wpływają trzy grupy czynników:

- okoliczności,
- zewnętrzne warunki sprzyjające działaniu,
- motyw.

Udział młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych, a także sposób, w jaki w nich uczestniczy, zależy w dużej mierze od charakteru, kierunku i natężenia motywacji do takiej aktywności (Jankowski, Kargul, Kowalewski, & Przyszczykowski, 1985).

Młodzi, jak wskazują ich odpowiedzi na skierowane pytania względem motywów, jak i źródła informacji o takiej inicjatywie, jak teatr młodzieży najczęściej dowiadywała się od swoich nauczycieli (62,3%) oraz od rówieśników (28,7%). „O tej grupie powiedziała mi nasza polonistka. Kiedyś przyniosła na lekcję ulotkę informacyjną i podała nam wszystkie namiary” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 125). Autorka badania stwierdza, iż decyzja w zakresie uczestnictwa, bycia częścią tej grupy wpływała z pobudek zewnętrznych – zachęty innych (nauczyciele, członkowie rodziny, znajomi). Jak pisze badaczka, z takiej formy najczęściej korzystała młodzież gimnazjalna, która jest bardziej podatna na wpływy środowiska. „Wpływ na moją decyzję miała pani od polskiego, która zaproponowała mi rolę w spektaklu. Początkowo nie chciałem się zgodzić, ale w końcu dałem się przekonać”, „moja przyjaciółka długo namawiała mnie, bym spróbowała swoich sił na scenie” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 126).

W zakresie analizy motywów, autorka odniosła się do następującej klasyfikacji: motyw intelektualny, społeczny, użyteczny, wynikający z przymusu i inne. Te wynikające z intelektu, to zainteresowania, zamyślenia, ciekawość świata, chęć wypróbowania siebie w zakresie twórczych możliwości, jak i zamiar zaopiekowania się dostrzeżonymi u siebie brakami, zaniedbaniami. Motyw społeczny to wejście w dorównanie innym, których widzi się bardziej aktywnych, jakie wynika z ambicji i chęci uznania bliskich i znajomych. To również kwestia potrzeby towarzyszenia innym w tej aktywności, jak i tradycji danego otoczenia czy też namowy. Chęć doskonalenia siebie, swojej codzienności to motyw użyteczny, a te dotyczące przymusu mieszczą się w zakresie nakazów zwierzchników (np. nauczyciel przedmiotu). Najczęstszym motywem młodzieży były powódki intelektualne. Chęć nabycia



nowych doświadczeń, jako odpowiedź wybrało 73,5% badanych, chęć rozwoju wewnętrznego 71,4%, chęć opanowania warsztatu aktorskiego 69,8% a chęć pogłębienia wiedzy o sztuce 58,6%. W tej grupie, najwięcej wyborów padło na chęć nabycia nowych doświadczeń (73,5%) i rozwoju własnej osobowości (71,4%). Młodzi odpowiadali: „chciałbym, by te zajęcia nauczyły mnie większej samodyscypliny i wytrwałości...”, „mam nadzieję, że działalność w tym zespole nauczy mnie efektywnej pracy w grupie, a także pomoże rozwinąć pomysłowość i wyobraźnię” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 128). Prawie 70% młodych ludzi określiło chęć opanowania sztuki aktorskiego warsztatu w zakresie poprawnej wymowy i ruchu scenicznego, co wiąże się również z poszerzeniem wiedzy z zakresu teatru i literatury (58,6%). W motywach społecznych młodzi wskazali chęć wykazania się, bycia docenionym, co dominowało w uzyskanych odpowiedziach (74,8%) „chciałabym pokazać, na co mnie stać...”, „chcę wyrazić siebie, uwolnić swoje emocje...”, „w nauce nie jestem prymusem, ale za to na scenie mogę zaistnieć...”, „teatr daje mi szansę na zdobycie popularności...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 129). W zakresie motywów społecznych pojawiły się również głosy dotyczące chęć nawiązania nowych znajomości (34,5%) czy dobrej zabawy i rozrywki (49,1%), „chcę tu zapomnieć o codzienności, przenieść się choć na chwilę w inny świat” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 129). Jak prezentuje autorka badania, wśród motywów utylitarnych dominowały odpowiedzi młodzieży świadomej swoich talentów, pragnących realizować teatralną pasję w czasie profesjonalnych zajęć (55,4%). W większości to młodzież szkół ponadgimnazjalnych, jaka przygotowuje się do studiów aktorskich bądź do różnego rodzaju konkursów, a udział w zajęciach traktują jako środek do osiągnięcia innego, ważnego dla nich celu. Uczniowie nie wskazali motywu wyboru zajęć, jaki płynąłby z przymusu (Olszewska-Gniadek, 2009).

Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów mają wpływ na ich plany życiowe i cele. Można wyróżnić aspiracje życzeniowe (oparte na pragnieniach) oraz te wynikające z dotychczasowych osiągnięć. Badania pokazują, że aspiracje młodzieży mają cztery główne kierunki: zainteresowania humanistyczne (30,8%), które wyrażane są przez młodzież planującą studia na kierunkach humanistycznych, pasja do teatru (22%), jaką wskazują osoby z aspiracjami artystycznymi, traktując zajęcia teatralne jako przygotowanie do kariery w teatrze oraz młodzi z zainteresowaniami społecznymi (19,4%), dla których umiejętności sceniczne przydadzą się w zawodach wymagających kontaktu z ludźmi. Na brak sprecyzowanych planów wskazuje grupa uczniów, którą najczęściej stanowią młodszy,



poszukujących swoich preferencji przez różnorodną aktywność pozalekcyjną (Olszewska-Gniadek, 2009).

Młodzi ludzie, jako twórcy teatru młodzieży podejmują się repertuaru, jaki obejmuje różnorodne utwory, od krótkich etiud po pełne spektakle, które przygotowywane są podczas zajęć teatralnych i prezentowane publicznie. W zależności od celu spektaklu, badaczka wymienia repertuar szkoleniowy (podstawowy materiał ćwiczeniowy, który pomaga młodzieży rozwijać umiejętności aktorskie), konkursowy, jaki stworzony jest z myślą o współzawodnictwie, który obejmuje teksty poza obowiązkowym kanonem, a także próby literackie młodzieży oraz repertuar okolicznościowy – związany z uroczystościami, takimi jak Dzień Nauczyciela czy Święto Niepodległości, i najczęściej oparty na własnych scenariuszach przygotowanych przez młodzież. Analiza repertuaru pokazuje też podział na tworzywa, z których powstają spektakle: literackie, muzyczne i choreograficzne. Sceny szkolne preferują teksty literackie, które wspierają realizację programu nauczania, natomiast placówki pozaszkolne częściej włączają muzykę i ruch, oferując młodzieży większą swobodę twórczą. Repertuar scen opiera się głównie na twórczości literackiej, którą można podzielić na utwory liryczne, epickie i dramatyczne. Najczęściej wybierany jest dramat, podczas gdy epika jest rzadziej obecna, a liryka występuje sporadycznie. W młodszej grupie wiekowej (gimnazjaliści) wyraźnie dominują utwory epickie, co wynika z programu nauczania języka polskiego – w gimnazjach kładzie się większy nacisk na epikę, natomiast w szkołach średnich dominuje dramat. Wybory wynikają głównie z kontaktu z lekturą szkolną, natomiast starsi uczniowie częściej kierują się własnymi upodobaniami. W obrębie dramatów preferowane są dramaty współczesne, komedie i tragedie. Wśród epiki na czele znajdują się powieści i opowiadania, natomiast bajki są popularne wśród gimnazjalistów, lecz rzadko wybierane przez starszych uczniów. Gatunki liryczne pojawiają się najczęściej w formie pieśni, ballad i hymnów, zwłaszcza w grupach gimnazjalnych (Olszewska-Gniadek, 2009).

Badaczka analizując repertuar scen wskazuje na trzy główne nurty: lekturowy, wysokiego obiegu oraz autorski. Nurt lekturowy obejmuje klasyczne szkolne dzieła, który jest wybierany najczęściej, szczególnie w teatrach szkolnych, gdzie praca nad tekstem literackim zaczyna się już na lekcjach. Dla wielu uczniów pierwszy kontakt z dramatem staje się impulsem do zaangażowania w teatr. Nurt wysokiego obiegu, realizowany przez starszą młodzież i obejmuje nieobowiązkową literaturę – światowe klasyki, jakie wynikają z zainteresowania wielką literaturą i jej uniwersalnym przesłaniem. Pomimo entuzjazmu,



trudność realizacji takich dzieł wymaga doświadczonego wsparcia instruktora, który może pomóc ocenić realne możliwości zespołu i uprzedzić o ewentualnych wyzwaniach. Autorski nurt opiera się na twórczości scenicznej pisanej przez samych uczniów lub ich instruktorów. Powodów tworzenia własnych tekstów jest wiele – często autorzy nie znajdują odpowiadających im tematów w klasycznej literaturze lub poszukują sposobu na wyrażenie aktualnych problemów społecznych. Tego typu utwory poruszają zagadnienia bliskie młodzieży, takie jak uzależnienia, przemoc, nietolerancja czy konflikt pokoleń, co czyni je wartościowym zapisem realiów współczesnej młodzieży, choć nie zawsze są one wysokiej jakości artystycznej. Motywacją do ich pisania bywa także kwestia intelektualna i ambicjonalna. Młodzi ludzie podejmują prób literackich, aby zgłosić swoje teksty do konkursów scenariuszowych, co często wiąże się z wsparciem specjalistów. Jak pokazują badania, wiele z tych utworów cechuje dobry poziom artystyczny, choć bywa im zarzucany brak oryginalności. Zwycięzcy konkursów nierzadko otrzymują możliwość współpracy z profesjonalnymi kręgami literackimi, które zapewniają im pomoc merytoryczną, marketingową i materialną (Olszewska-Gniadek, 2009).

Olszewska-Gniadek na podstawie analiz repertuaru wyróżniła sześć głównych form teatralnych: teatr dramatyczny, kabaret, teatr poezji, teatr muzyczny, teatr ruchu oraz dramę. Teatr dramatyczny jest najczęściej wybieraną i najbardziej wszechstronną formą (40%) obejmującą różne formy dialogowe, takie jak klasyczne inscenizacje (komedia, tragedia) oraz adaptacje literatury prozatorskiej i faktograficznej. To ambitna i wymagająca od młodzieży forma zaawansowanego warsztatu aktorskiego, a pełne wystawienie dramatyczne stanowi zwieńczenie długiego procesu edukacyjnego, co wymaga szczególnej roli instruktora w ocenie możliwości grupy. Młodsze, mniej doświadczone zespoły stosują metodę „małych kroków,” wystawiając dramat w skróconej formie etiud, aby dostosować spektakl do aktualnych umiejętności. Kabaret (30%) jest również popularny wśród młodzieży, zwłaszcza z uwagi na humorystyczną formę skeczy, żartów i parodii, często realizowanych na podstawie klasyków estradowych (M. Hemar, J. Tuwim) lub autorskich tekstów. Wymaga dużej pomysłowości i wyczucia, a także umiejętności utrzymania kontaktu z publicznością, co czyni go atrakcyjną formą ekspresji scenicznej. Następnie teatr poezji (24%), który zajmuje kolejną pozycję, łącząc recytację z muzyką i ruchem scenicznym, co stanowi cenny wstęp do zrozumienia sztuki. Spektakle poetyckie uwrażliwiają młodych aktorów na piękno słowa i różnorodność estetyczną, wzbogacając ich doświadczenia i pozostając w pamięci widzów.



Blisko spokrewniona z teatrem poezji jest piosenka (21%), która w ostatnich latach zyskała ogromną popularność dzięki artystom takim jak E. Demarczyk czy M. Grechuta. Najczęściej występuje w formie recitalu, ukierunkowanego na temat lub okres historyczny, co tworzy bogate widowisko. Kolejno teatr ruchu (17%), jaki skupia się na wyrażaniu emocji poprzez pantomimę, balet i różne formy tańca. Drama (16%), oparta na improwizacji, wspomaga młodych aktorów w rozwijaniu ekspresji i plastyczności ruchu oraz w analizowaniu konfliktów w formie interaktywnych scen, takich jak „stop-klatka” czy „rzeźba.” Podjęta analiza repertuaru pozwoliła wyróżnić cztery główne wątki tematyczne: satyryczno-rozrywkowy (31%), który dominuje we wszystkich grupach wiekowych i obejmuje komedie i programy kabaretowe; społeczno-obyczajowy (14%) z epiką i dramatem, realizowany głównie przez młodzież licealną; patriotyczny (5%) związany z rocznicami wydarzeń historycznych, oraz profilaktyczny (4%), poruszający problematykę dorastania i zagrożeń takich jak uzależnienia. Repertuar teatru młodzieżowego jest niezwykle zróżnicowany i bogaty, odzwierciedlając zainteresowania oraz potrzeby młodych aktorów. Każdy spektakl stanowi wynik świadomego wyboru grupy, która poprzez rozwój i zaangażowanie realizuje swoje cele artystyczne i edukacyjne (Olszewska-Gniadek, 2009).

Uwagę zwracają cele programowe, które z analizy dokumentacji teatrów oraz wywiadów z instruktorami można sprowadzić do pięciu głównych obszarów strategicznych. Są to: przygotowanie i realizacja spektaklu teatralnego, przekazanie uczniom podstaw warsztatu aktorskiego, poszerzenie wiedzy o sztuce, rozwijanie umiejętności pracy zespołowej oraz pogłębianie samopoznania i pokonywanie własnych ograniczeń. Określone w poniżej tabeli 14 zaprezentowane zostały cele operacyjne – oczekiwania od uczestnika.

Cel strategiczny	Cele operacyjne
Realizacja spektaklu teatralnego	Uczestnik: • wykazuje się pomysłowością w pracach nad scenariuszem, wyborem • form scenicznych i podziałem na role, • dobiera środki wyrazu właściwe dla roli, • proponuje rozwiązania z zakresu scenografii i, charakteryzacji itp., • potrafi wykonać proste rekwizyty, elementy dekoracji, stroje, • potrafi zaprezentować nabyte umiejętności przed publicznością.
Opanowanie podstaw warsztatu aktorskiego	Uczestnik: • czyta i mówi wyraziście, • umie poprawnie akcentować,



	• zna rolę intonacji – potrafi ten sam tekst zaprezentować w różny sposób, • potrafi gestem, miną, ruchem oddać stan emocji, myśli, • umie wczuć się w rolę, zagrać innego człowieka, zwierzę, przedmiot itd.
Zdobycie wiedzy o sztuce literaturze, teatrze, muzyce, tańcu, plastyce itp.)	Uczestnik: • umie kategoryzować utwory według rodzajów i gatunków literackich, • umie analizować i interpretować teksty, • rozumie kontekst historyczny, regionalny, kulturowy utworów, • zna podstawową terminologię dotyczącą teatru i pracy aktora, • zna główne formy prezentacji scenicznej, • zna etapy powstawania spektaklu teatralnego, • zna główne środki teatralnego wyrazu, • zna podstawowe gatunki i sposoby wykorzystywania innych sztuk w teatrze (muzyka, taniec, sztuki plastyczne).
Nabycie umiejętności pracy w grupie	Uczestnik: • bierze aktywny udział w procesie decyzyjnym (na wszystkich etapach pracy grupy), • kieruje się dobrem wspólnym (w razie potrzeby przyjmuje każdą rolę), • bierze odpowiedzialność za prace grupy, • wykazuje się tolerancją, szacunkiem dla innych.
Lepsze poznanie siebie i pokonanie własnych słabości	Uczestnik: • zna swoje mocne strony, wierzy w siebie, • potrafi wyzwolić w sobie spontaniczność, ekspresję postaw i emocji, • potrafi radzić sobie ze stresem, zna swoje słabości i aktywnie pracuje nad ich pokonaniem.

Tabela 14 Cele programowe działalności teatru młodzieży

Źródło: (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 150)

Wymienione cele występują z różnym nasileniem w poszczególnych zespołach, co pozwala wyróżnić trzy wyraźne nurty w programach scen młodzieżowych. Pierwszy obejmuje większość scen młodzieżowych, koncentruje się na przygotowaniu i publicznym wystawieniu spektaklu teatralnego. W procesie tym realizowane są również inne zadania o charakterze edukacyjnym, takie jak zdobycie podstaw warsztatu aktorskiego i wiedzy o sztuce, oraz wychowawczo-terapeutycznym, czyli rozwijanie umiejętności pracy w grupie, lepsze poznanie siebie i przełamywanie własnych ograniczeń. Druga grupa skupia się na rozwijaniu umiejętności aktorskich, gdzie młodzież pracuje intensywnie nad sobą, nie tylko w celu



doskonalenia warsztatu, ale również przezwycięzania osobistych trudności. Spektakl nie stanowi tu głównego celu, więc cykl zajęć często kończy się bez publicznej prezentacji. Ostatnia grupa obejmuje sceny, które priorytetowo traktują cele wychowawczo-terapeutyczne. Tu teatr służy głównie jako narzędzie wyrażania uczuć i emocji uczestników. Zajęcia skupiają się na wspieraniu członków grupy w pokonywaniu wewnętrznych barier i lepszym zrozumieniu własnych wyborów życiowych. Końcowy efekt zwykle przybiera formę improwizowanych etiud scenicznych, najczęściej bez udziału publiczności. Jak wskazuje autorka, świadomość tych celów umożliwia lepszą organizację pracy zespołu nad spektaklem, co można podzielić na siedem kluczowych etapów: wybór repertuaru, opracowanie scenariusza, obsadę ról, próby czytane i sytuacyjne, próby generalne oraz prezentację spektaklu (Olszewska-Gniadek, 2009).

Refleksje nad aktywnością młodzieży w zespołach teatralnych rodzą pytanie o jej rezultaty. Teatr młodzieżowy pełni bowiem wiele funkcji, które można analizować z różnych perspektyw. Działalność tych zespołów, grup rówieśniczych można postrzegać głównie w kontekście wychowawczym. Jak definiuje Okoń, wychowanie to „to świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia” (Okoń, 2001, str. 347).

W zakresie przeprowadzonych badań można wyróżnić kilka kluczowych funkcji wychowawczych teatru młodzieżowego: kształcącą, moralną, estetyczną oraz kreatywną. Funkcje te współlistnieją, wzajemnie się przenikając i uzupełniając.

Funkcja kształcąca wydaje się szczególnie istotna. Przejawia się ona w zdobywaniu przez młodzież wiedzy i rozwijaniu umiejętności związanych z teatrem. Uczestnicy poznają język sztuki teatralnej, podstawowe pojęcia, historię, elementy struktury (takie jak formy wypowiedzi scenicznej, środki wyrazu artystycznego) oraz zasady aktorstwa. Zyskują również wiedzę o literaturze, muzyce i sztukach plastycznych, ich twórcach, kluczowych dziełach i formach artystycznych, co potwierdzają wypowiedzi respondentów. „Dzięki tym zajęciom wiem dużo więcej o teatrze (...) Poznałam jego genezę, wybitnych twórców, zasady sztuki aktorskiej (...). W dużej mierze przyczynił się do tego instruktor zajęć, który podsuwał nam na ten temat ciekawe książki oraz artykuły prasowe. Każde zajęcia



rozpoczęły się od dyskusji nad przeczytanym tekstem...”, „udział w zajęciach umożliwił mi lepsze poznanie literatury. Znam głównych twórców i ich dzieła, a także specyfikę poszczególnych epok...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 166).

Na pierwszym miejscu wśród umiejętności nabytych przez uczniów znalazły się elementy gry aktorskiej. Młodzież podkreśla solidne przygotowanie warsztatowe, zwłaszcza w zakresie poprawnej wymowy i ruchu scenicznego. Istotną rolę odgrywa także rozwój umiejętności takich jak spostrzegawczość, pamięć i myślenie. „Dzięki tym zajęciom potrafię lepiej panować nad własnym ciałem. Umiem w ten sposób wyrazić każdy ruch (człowieka, zwierzęcia, przedmiotu itp.)...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 166). Z wypowiedzi uczniów wynika, że uczestnictwo w zajęciach teatralnych znacząco poprawiło ich wyniki w nauce, zwłaszcza z przedmiotów takich jak język polski i sztuka. Efektem tego jest rozwój kompetencji komunikacyjnych, co przekłada się na lepszą jakość wypowiedzi ustnych i pisemnych. Moralna funkcja w procesie wychowania obejmuje takie elementy, jak kształtowanie u młodzieży postaw etycznych, rozwijanie skłonności do moralnego postępowania, uświadamianie zasad i celów moralnych, kształtowanie przekonań i sądów oraz poszerzanie wiedzy o konsekwencjach zachowań moralnych. Kontakt ze sztuką teatralną pozwala młodzieży doświadczać głębokich przeżyć oraz poznawać świat wartości. To uczy wyrażania piękna, dobra i prawdy, a także wspiera rozwój postaw moralnych. Warto również dodać, że estetyczne zamiłowanie do piękna może często prowadzić do docenienia tego, co dobre i prawdziwe. „Teatr uczy życia – pomaga odkryć to, czego na co dzień nie dostrzegamy. Rozbudza w nas refleksję, dostarcza odpowiedzi na ważne pytania, zmusza do zastanowienia nad sobą (...) stymuluje zmiany...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 167). Postawa moralna w swoim ujęciu obejmuje także relacje jednostki z innymi ludźmi, co pozwala na harmonijne współzycie, działania z myślą o dobru innych oraz aktywne kształtowanie i doskonalenie relacji międzyludzkich i społecznych. „Odkąd zapisałam się do tego koła, wyraźnie poprawiły się moje kontakty z innymi. Przede wszystkim nauczyłam się ich lepiej słuchać(...) Stałam się przez to bardziej otwarta na ich myśli i uczucia...”. „Praca w zespole opiera się na zasadzie zbiorowej odpowiedzialności. Najgorsze jest wtedy, gdy ktoś podejmuje się jakiejś roli, uczestniczy w próbach, a potem nagle rezygnuje. Ostatnio, by ratować nasz spektakl, całą noc uczyłam się tekstu nowej roli...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 167).



Funkcja moralna teatru polega na kształtowaniu u młodzieży właściwych nawyków, inspirowaniu pozytywnych wzorców zachowań zawartych w sztuce oraz zachęcaniu do ich oceny i stosowania w życiu codziennym. Obcowanie ze sztuką rozwija umiejętność lepszego zrozumienia siebie i mechanizmów rządzących relacjami międzyludzkimi, co wynika ze wzmocnienia wrażliwości moralnej, która obejmuje zarówno empatię, jak i umiejętność intuicyjnego rozumienia przeżyć innych. Te dwa procesy, wzajemnie się uzupełniając, tworzą podstawę ekspresji i komunikacji. Teatr młodzieżowy, działając w atmosferze przyjaźni, bezpieczeństwa i zaufania, umożliwia młodym ludziom rozwijanie wrażliwości społecznej i otwartości na innych a ich udział odgrywa kluczową rolę w pobudzaniu uczuć, wpływając na poszerzenie wiedzy o drugim człowieku (Olszewska-Gniadek, 2009).

Funkcja estetyczna spełnia rozwój wrażliwości estetycznej, co może zachodzić zarówno poprzez odbiór gotowych spektakli, jak i własną twórczość sceniczną. Wrażliwość ta wiąże się z pojawieniem się u młodych ludzi potrzeby kontaktu ze sztuką, jednocześnie będąc podstawą do rozwijania artystycznego poczucia (Olszewska-Gniadek, 2009).

Ważną rolę odgrywa funkcja kreatywna, której celem jest wyzwolenie naturalnych możliwości twórczych. Uwypukla znaczenie wyobraźni jako zdolności do przekraczania osobistych doświadczeń i twórczego wpływania na otoczenie. Wyobraźnia, znajdująca się między pamięcią a myśleniem, łączy procesy psychiczne z uwagą, emocjami, empatią i intuicją, umożliwiając tworzenie obrazów i wyobrażeń. Kształtowanie wyobraźni w zajęciach teatralnych odbywa się w atmosferze stymulującej intelektualnie i emocjonalnie, gdzie rozwijane są myślenie, ekspresja i aktywność twórcza. Wyobraźnia pozwala młodzieży wczuć się w przeżycia bohaterów scenicznych i odnaleźć się w ich dramatycznych sytuacjach. Rozwój wyobraźni w teatrze młodzieżowym dokonuje się zarówno poprzez kontakt z gotowym spektaklem, jak i przez samodzielną twórczość artystyczną. Ważnym czynnikiem funkcji kreatywnej jest ekspresja artystyczna. „Ekspresja (naturalna lub swobodna) to z jednej strony spontaniczne wyrażanie się przeżyć i doznań jednostki, a z drugiej – odbicie pojmowania przez nią rzeczywistego świata, to także obraz jej życia w środowisku oraz czynnik intensyfikujący procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjno-wolicjonalne. Ekspresja jest naturalną potrzebą i koniecznością zapewniającą pełny rozwój danej osoby” (Fręś, 1990). „Lubię improwizować. Wtedy człowiek jest najbardziej autentyczny...”, „Czasami po prostu trzeba się powyglądać na scenie. Wszelkie gry i zabawy pomagają nam się otworzyć i skruszyć pierwsze lody...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 170).



Autorka cytuje socjologa Józefa Chałasińskiego, który wskazuje na osiem kluczowych funkcji społecznych. Wśród wyników badań ankietowych oraz poczynionych przez badaczkę obserwacji, na pierwszy plan wysuwa się funkcja popularyzacyjna, która polega na rozpowszechnianiu wiedzy o teatrze i pokrewnych sztukach wśród uczestników zajęć oraz poza ich grupą. Funkcja popularyzacyjna przejawia się także w działaniach promocyjnych zespołu, takich jak prezentacje w szkołach, rozmowy z uczniami czy reklama w prasie szkolnej i internecie, celem przyciągnięcia widowni oraz nowych członków. Kolejną ważną funkcją jest funkcja integracyjna, odnosząca się do dążenia grupy do zachowania jedności oraz poczucia odpowiedzialności. W kontekście zespołów teatralnych dotyczy to wspólnego celu, jakim jest przygotowanie spektaklu, co sprzyja współpracy i zacieśnianiu więzi między członkami. Z badania wynika, że znajomości nawiązywane podczas zajęć są trwałe i mają istotne znaczenie w życiu uczestników. Funkcja ta jest powiązana z funkcją rozdzielczą, która wskazuje na konkretne role i zadania w zespole, nie tylko w kontekście obsady aktorskiej, ale także w zakresie pracy technicznej, jak reżyser, scenograf czy oświetleniowiec. Wybór ról odbywa się zwykle w zgodzie z preferencjami uczestników oraz ich umiejętnościami. Chałasiński zwraca uwagę na znaczenie przywództwa w grupie, które wspiera integrację wewnętrzną oraz reprezentowanie interesów zespołu na zewnątrz. Z funkcją integracyjną związana jest także funkcja adaptacyjna, dotycząca przystosowania się do zmieniającej się sytuacji w zespole. Nowi członkowie muszą poznać i zaakceptować normy grupowe, co jest łatwiejsze w młodszych zespołach o mniej ustabilizowanej strukturze. Z funkcją adaptacyjną wiąże się także podejmowanie różnych ról scenicznych, które wymagają dostosowania się do zewnętrznych ograniczeń, takich jak wymogi scenariusza czy reżyserii. Respondenci zauważają, że umiejętności adaptacyjne zdobyte w teatrze przekładają się na codzienne życie, poprawiając ich reakcje na problemy. Funkcja polityczna jest związana z rywalizacją w grupie oraz między zespołami, gdzie dąży się do zdobycia prestiżu poprzez lepsze role i wyrażanie swoich opinii na temat spektaklu. Istotną rolę odgrywa tu instruktor, który pomaga w utrzymaniu równowagi w zespole oraz w dostosowaniu indywidualnych ambicji do potrzeb grupy. Funkcja konserwatywna polega na utrzymywaniu struktury wewnątrzgrupowej opartej na tradycyjnych wartościach i normach, co może prowadzić do oporu wobec innowacji i nowoczesnych rozwiązań w teatrze. Z kolei funkcja konstruktywna, będąca przeciwagą dla konserwatyzmu, promuje zmiany i innowacje, co często zależy od postawy instruktora. Funkcja ekonomiczna odnosi się do zarządzania ograniczonym budżetem teatrów



młodzieżowych, co wymaga racjonalnego planowania wydatków. Uczestnicy są odpowiedzialni za tworzenie scenografii i kostiumów, a ich kreatywność wpływa na jakość tych elementów. Działania te uczą podstaw przedsiębiorczości i zarządzania finansami, co ma zastosowanie również w codziennym życiu (Olszewska-Gniadek, 2009).

Zajęcia posiadają również funkcje terapeutyczne, które wpisują się w obszar arteterapii. Zgodnie z definicją Kulczyckiego, którą przywołuje autorka, arteterapia to zbiór poglądów i działań mających na celu poprawę jakości życia ludzi poprzez sztukę. Jej głównym celem jest optymalizacja jakości życia, co oznacza zapobieganie problemom życiowym oraz łagodzenie ich skutków, gdy już się pojawiają. Odwołując się do tej definicji można wyróżnić szczegółowe funkcje arteterapii w teatrze, takie jak: funkcja rozrywkowa, kompensacyjna i profilaktyczna. Udział w zajęciach i próbach scenicznych pomaga zredukować zmęczenie oraz znużenie wynikające z intensywnej nauki, przywracając uczestnikom siły do codziennych obowiązków. Teatr, odrywając myśli od spraw przyziemnych i wprowadzając w świat fikcji, dostarcza przyjemnych wrażeń, poprawiając samopoczucie uczestników, co ma pozytywny wpływ na ich zadania i relacje z otoczeniem. Młodzi uczestnicy mówią: „Występy na scenie to nie tylko stres, ale i odprężenie (...) Zawsze po zejściu ze sceny czuję się tak lekko...”. „Zauważyłam, że udział w zajęciach teatralnych wpływa korzystnie na moje samopoczucie. Odkąd tu przychodzę częściej się śmieję...”. „Na czas zajęć zapominam zupełnie o wszystkich kłopotach, troskach. Jestem jakby w innym świecie (...) To pomaga spojrzeć na świat z większym dystansem, z nadzieją...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 176).

Teatr to nie tylko relaks. Pełni również ważną funkcję kompensacyjną, jaka odnosi się do zjawiska wyrównywania w myśleniu o sobie rzeczywistych lub wyimaginowanych braków, co pomaga zredukować uczucie niższej wartości. Ta funkcja pomaga rozładować wewnętrzne napięcia i niepokoje, przyjmując różnorodne formy. Aktywność teatralna sprzyja lepszemu poznaniu siebie oraz swoich możliwości, a także stanowi doskonałą okazję do odkrycia nowych talentów i zainteresowań.

„Nigdy nie przypuszczałam, że teatr stanie się moją pasją, moim drugim domem...”. „Dużym zaskoczeniem było dla mnie, że mam talent pisarski. Napisałam już trzy sztuki na potrzeby naszego teatru...”. „Nie spodziewałam się, że sprawdzę się w roli aktorki musicalowej...”. „Na zajęciach okazało się, że całkiem nieźle radzę sobie w rolach komediowych...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 177).



Uczestnicy doświadczają również niebywałej możliwości zmierzanie się z samym sobą. Otrzymują przestrzeń do wglądu i doświadczenie swoich słabości, które najczęściej mają podłoże Psychologiczne, jak niska samoocena, brak pewności siebie, trudności z nawiązywaniem kontaktów z innymi ludźmi i wyrażeniem emocji: „Te zajęcia pozwoliły mi uwierzyć w siebie, pomogły pokonać strach i lęk przed publicznymi występami...”, „Miałam poważne problemy z samoakceptacją. Mam dużą nadwagę i raczej trzymam się z dala od ludzi. (...) Tutaj nabrałam odwagi i odkryłam nieznane mi dotąd pokłady duchowej energii...”, „Po tych zajęciach chętniej podejmuję nowe wyzwania. Mam do siebie większe zaufanie i nie zrażam się tak szybko przeciwnościami losu...”, „Te zajęcia pozwoliły mi wejrzeć w głąb siebie. Zrozumiałem, że moje kłopoty biorą się z lęku przed zmianą (...) Teatr pomaga mi to przełamać...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 177).

Można również napotkać trudności związane z brakiem umiejętności warsztatowych lub czynnikami biologicznymi, takimi jak słaba dykcja, niewłaściwa intonacja, nieodpowiednia postawa ciała czy gestykulacja. Uczniowie mają nadzieję, że zajęcia teatralne pomogą im przezwyciężyć te niedoskonałości, a jednocześnie przyczynią się do ich wewnętrznego wzbogacenia: „Od dzieciństwa mam wadę wymowy, toteż na zajęciach skupiłem się szczególnie na doskonaleniu dykcji. Już po miesiącu systematycznych ćwiczeń zauważyłem efekty...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 177).

Unikalna rola teatru w zakresie funkcji kompensacyjnej umożliwia młodym ludziom wcielać się w różne postacie, co pozwala być „kimś innym” w każdej chwili. Choć ich działania na scenie zazwyczaj muszą być zgodne ze scenariuszem lub oczekiwaniami reżysera, wewnętrzne przeżycia aktora w danej roli są całkowicie osobiste i jedyne w swoim rodzaju. Szczególnie interesującym przykładem takiego „doświadczania przez teatr” jest aktywność dramatyczna. Ta forma, oparta na improwizacji, stawia uczestników w sytuacji problemowej, zmuszając ich do poszukiwania rozwiązań i podejmowania konkretnych działań na scenie. Dzięki temu rozwijają kreatywność, umiejętność podejmowania decyzji oraz zdolność do odczytywania intencji innych osób, jednocześnie przewidując skutki swoich działań. „Drama pozwala działać w pełni spontanicznie. Tu nie ma gotowego scenariusza, on rodzi się w naszych głowach i natychmiast zostaje zrealizowany na scenie. Te ulotne i niepowtarzalne formy uruchamiają w nas pokłady aktywności i zmuszają do myślenia...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 178).



Autorka na podstawie analizy materiału badawczego stwierdza, że kompensacyjna rola teatru przejawia się w trzech formach. Pierwsza występuje wówczas, gdy zespół teatralny tworzy unikalne środowisko wychowawcze, różniące się od codziennej rzeczywistości. Umożliwia to młodym ludziom spełnianie pragnień i zaspokajanie potrzeb psychicznych, które mogły być zablokowane w standardowych relacjach interpersonalnych w rodzinie. Druga manifestuje się, gdy uczestnik przypisuje swojej postaci scenicznej cechy, które chciałby posiadać, lub zachowania, których nie może zrealizować w codziennym życiu. Kreowany bohater często odzwierciedla, jak osoba postrzega siebie w kontekście społecznego otoczenia, w którym żyje. Może on również stanowić ucieleśnienie marzeń o przyszłości i o tym, kim chciałby być. Trzecia forma kompensacyjnej roli teatru zachodzi, gdy odbiorca dostrzega w treści przedstawienia elementy swoich marzeń o przyszłości oraz uzmysławia sobie złożoność ludzkiego losu. Wydarzenia sceniczne mogą również ukazywać gorsze od jego własnych formy egzystencji, co dotyczy głębszych warstw psychiki, często pozostających w nieświadomości. Odbiorca nie zawsze zdaje sobie sprawę z przyczyn swoich reakcji na konkretne treści sztuki (Olszewska-Gniadek, 2009).

Teatr młodzieżowy pełni też funkcję profilaktyczną, której celem jest zapobieganie negatywnym zjawiskom społecznym poprzez angażowanie uczestników w aktywności sceniczne. Badania pokazują, że taka działalność istotnie przeciwdziała obniżaniu samooceny uczestników i chroni przed psychofizycznymi dolegliwościami związanymi z niezaspokojonymi potrzebami, takimi jak potrzeba ruchu, ekspresji, kontaktu z innymi ludźmi oraz wyładowania nadmiaru energii. Dodatkowo, zajęcia teatralne jako sposób na zagospodarowanie czasu wolnego stanowią skuteczną ochronę przed negatywnymi wpływami otoczenia, co z kolei pomaga w unikaniu rozwoju niepożądanych cech osobowości, w tym skłonności do uzależnień: „Od dziecka wpajano mi przekonanie, że muszę być we wszystkim najlepszy. To spowodowało, że stałem się na co dzień niepoprawnym perfekcjonistą, zaniedbującym własne potrzeby, a przede wszystkim własne zdrowie (...) Dopiero teatr uświadomił mi, że jest inna droga – szukać siły w sobie, a nie na zewnątrz...” (Olszewska-Gniadek, 2009, str. 178).

Jak na koniec pisze autorka badania, zajęcia teatralne stanowią jedną z najbardziej atrakcyjnych form edukacji i wychowania, a także sposobów na spędzanie wolnego czasu. Dają niezapomniane przeżycia i emocje, oferując wielu osobom szansę na zdobycie uznania w swoim otoczeniu oraz na pokonanie kompleksów. Teatr rozwija wrażliwość estetyczną,



pobudza aspiracje intelektualne, a także uczy umiejętności współżycia w grupie oraz współodpowiedzialności za osiągnięcia zespołu. Dodatkowo, angażuje uczestników, integruje ich i przywiązuje do grupy, kształtując ich osobowość i przynosząc radość życia.

W tym kontekście teatr dla młodzieży oraz teatroterapia stanowią szczególnie cenne narzędzia wspierające dobrostan psychiczny, rozwój tożsamości oraz umiejętności interpersonalnych młodych ludzi. Uczestnictwo w teatrze nie tylko dostarcza im środków wyrazu, lecz także pozwala na pracę nad emocjami, rozwiązywanie konfliktów i rozwijanie umiejętności współpracy.



Rozdział 4 Metodologia badań

Analiza literatury tematu stanowiła podstawę w zakresie przyjętych założeń metodologicznych. Rozdział czwarty jest ich prezentacją. W zakresie podjętego badania wykorzystano rzetelne i trafne metody pomiaru w zakresie: formalne charakterystyki zachowania – *Kwestionariusz Temperamentu* FCZ-KT, B. Zawadzki, J. Strelau, *Kwestionariusz Oceny Prężności* KOP-26, K. Gąsior, J. Chodkiewicz, W. Cechowski, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych* KKS-A(M), A. Matczak, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata* KNIIS, E. Wysocka, *Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego* KSKM, D. Borecka-Biernat. W rozdziale zostaną opisane właściwości tych metod oraz procedura badawcza. W ramach badania podjęto się wywiadu psychologicznego z częścią uczestników badania w oparciu o ankietę własnej konstrukcji.

4.1 Problemy i hipotezy badawcze

Problem badawczym jest pytanie, na które szukamy odpowiedzi. Są te pytanie na które jest odpowiedź, jak i te na które na dany czas nie znamy odpowiedzi. Nie mniej, by móc doświadczyć jednego bądź drugiego, potrzebne są określone fakty, które wcześniej prezentują się w różnych formach – są procesami, zjawiskami, zdarzeniami, sytuacjami, itp.

Postawionym pytaniom towarzyszą hipotezy, będące propozycją na czas rozpoczęcia obserwacji wspomnianych faktów, odpowiedzi. Odpowiedzi te stanowią najbliższe, najbardziej możliwe i prawdopodobne wyjaśnienia danego problemu.

W badaniach własnych przyjęto główny problem badawczy: **Czy prężność psychiczna, temperament i udział w rówieśniczej grupie teatralnej wpływają na umiejętności radzenia sobie młodych ludzi z trudnymi sytuacjami życiowymi?** Aby móc uszczegółowić problem, postawiono następujące pytania:

1. Jakie cechy temperamentu mają wpływ na sprężystość psychiczną młodzieży?
2. Czy udział nastolatka w grupie teatralnej wpływa na jego prężność psychiczną?
3. Co koreluje między prężnością psychiczną a sposobem radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi przez młodych ludzi?



4. Czy teatralna grupa rówieśnicza jest wsparciem adolescentów w radzeniu sobie z trudnościami?
5. Co z zakresu funkcjonowania grupy teatralnej wpływa na kształtowanie postaw odporności psychicznej młodzieży?
6. Jakie różnice występują w sposobach radzenia sobie z trudnymi sytuacjami między osobami o różnych typach temperamentu w grupie teatralnej?
7. Czy kwestia udziału w grupie teatralnej ma związek z rozwijaniem umiejętności radzenia sobie ze stresem?

Przyjęto propozycję następujących odpowiedzi, poczynsz od hipotezy ogólnej:
Udział w grupie teatralnej, w połączeniu z cechami temperamentu, pozytywnie wpływa na prężność psychiczną młodzieży, wspierając ich zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

Hipotezy szczegółowe:

H1: Ekstrawersja i stabilność emocjonalna – te cechy temperamentu pozytywnie wpływają na prężność psychiczną młodzieży.

H2: Udział adolescentów w grupie teatralnej sprzyja rozwijaniu ich prężności psychicznej poprzez możliwość ekspresji emocjonalnej i współpracy w grupie.

H3: Nastolatki z wyższą sprężystością psychiczną lepiej radzą sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi niż ci o niższej prężności.

H4: Rówieśnicza grupa teatralna zapewnia młodym ludziom wsparcie emocjonalne, co pomaga im lepiej radzić sobie z wszelkimi życiowymi trudami.

H5: Przynależność do grupy teatralnej sprzyja rozwojowi umiejętności interpersonalnych i odporności na stres.

H6: Osoby z temperamentem skłonny do refleksji i empatii częściej korzystają ze wsparcia rówieśniczego w radzeniu sobie z trudnościami.

H7: Ekspresja emocjonalna oraz współpraca w ramach grupy teatralnej pozytywnie wpływają na rozwój prężności psychicznej młodzieży.



4.2 Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Kwestionariusz FCZ-KT to narzędzie służące do oceny podstawowych, biologicznie uwarunkowanych aspektów osobowości, które określa się mianem temperamentu. Ostateczna wersja tego kwestionariusza została opracowana w grudniu 1992 roku. Zyskał on również wersje międzynarodowe, w tym niemiecką, amerykańską, koreańską i inne. Wartość tego narzędzia jest nieoceniona z kilku powodów. Po pierwsze, cechy temperamentu pełnią istotną rolę w adaptacji jednostki, a ich zrozumienie dostarcza wielu cennych informacji, które mogą być przydatne w profilaktyce psychologicznej, np. w sytuacjach trudności adaptacyjnych czy problemów z przystosowaniem. Po drugie, kwestionariusz ten opiera się na jednej z najpełniejszych i najlepiej udokumentowanych empirycznie koncepcji temperamentu, jaką jest Regulacyjna Teoria Temperamentu (RTT), a FCZ-KT powstał w celu operacjonalizacji jej założeń strukturalnych. Wreszcie, kwestionariusz charakteryzuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, spełniającymi standardy stawiane tego typu narzędziom pomiarowym, co czyni go konkurencyjnym na tle innych dostępnych metod diagnostycznych. Inwentarz umożliwia pełną charakterystykę temperamentu, co pozwala na ocenę możliwości jednostki zarówno w kontekście poszczególnych cech, jak i ogólnej struktury temperamentu. (Zawadzki & Strelau, 1997).

Kwestionariusz jest klasyczną metodą typu „papier – ołówek” i składa się ze 120 pytań, z których każde przypisane jest do jednej z sześciu skal: Żwawości, Perseweratywności, Wrażliwości Sensorycznej, Reaktywności Emocjonalnej, Wytrzymałości i Aktywności (po 20 pozycji na każdą skalę). Respondent odpowiada na każde stwierdzenie, zaznaczając TAK lub NIE. Skala Żwawości (ŻW) mierzy tendencję do szybkiego reagowania, utrzymywania wysokiego tempa działania oraz łatwego dostosowywania się do zmian w otoczeniu poprzez zmianę zachowania. Perseweratywność (PE) odzwierciedla skłonność do kontynuowania i powtarzania działań, nawet po ustaniu bodźca, który je wywołał. Skala Wrażliwości Sensorycznej (SW) dotyczy zdolności reagowania na bodźce o niskiej intensywności sensorycznej. Reaktywność Emocjonalna (RE) opisuje skłonność do intensywnych reakcji emocjonalnych na bodźce, przejawiającą się w wysokiej wrażliwości i niskiej odporności emocjonalnej. Wytrzymałość (WT) odnosi się do zdolności adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałego lub silnie stymulującego działania, a także w warunkach intensywniej stymulacji zewnętrznej. Skala Aktywności (AK) opisuje



tendencję do podejmowania działań o wysokiej wartości stymulacyjnej lub do poszukiwania bodźców zewnętrznych. (Zawadzki & Strelau, 1997).

Kwestionariusz temperamentu FCZ-KT jest przeznaczony do badania osób obu płci w wieku od 15 do 80 lat. Analizy przeprowadzone na etapie jego tworzenia wykazały, że jest on mało podatny na czynniki demograficzne – co oznacza, że wymaga minimalnego poziomu wykształcenia i umiejętności językowych, aby zrozumieć zawarte w nim pytania i odpowiedzieć na nie. Kwestionariusz można stosować zarówno indywidualnie, jak i grupowo, a jego zastosowanie obejmuje badania naukowe oraz poradnictwo zawodowe i wychowawcze. (Zawadzki & Strelau, 1997).

Procedura badania jest typowa dla badań kwestionariuszowych, zakładając nawiązanie kontaktu z respondentem, uzyskaniu zgody i wyjaśnieniu zasad. Jak podaje podręcznik czas odpowiedzi nie jest ograniczony, nie mniej zwraca się uwagę na fakt, iż większość respondentów potrzebuje około 30 minut na wypełnienie kwestionariusza. Osoby młodsze, osoby z wyższym lub średnim wykształceniem potrzebują około 20 minut a osoby starsze, osoby o wykształceniu podstawowym nawet do 1 godziny (Zawadzki & Strelau, 1997).

W kwestii interpretacji wyników, to FCZ-KT podobnie jak inne testy, należy rozpatrywać w dwóch aspektach: psychometrycznym i psychologicznym. Interpretacja psychometryczna wiąże się z ujęciem wyników danej osoby na tle właściwej dla niej grupy odniesienia. Przyjmuje się, iż wyniki znajdujące się w granicach 1-3 stanina można traktować jako wyniki niskie, zaś wyniki równe 7-9 staninom, jako wysokie (Zawadzki & Strelau, 1997).

Podstawą interpretacji jest możliwość dokonania psychologicznego opisu danej osoby. Tabela 15 prezentuje charakterystykę psychologiczną osób wykazujących duże nasilenie danych cech temperamentu.

Cecha	Charakterystyka
Żwawość	Tendencja do szybkiego reagowania, utrzymywanie szybkiego tempa wykonywanych czynności, łatwość zmiany zachowania (reakcji) w odpowiedzi na zmianę warunków zewnętrznych, łatwość w dostosowaniu się do otoczenia, elastyczność w zachowaniu i plastyczność intelektualna, częste reagowanie impulsywne, zaprzeczenie flegmatyzmu – w ciągłym pośpiechu, duża wytrwałość i sumienność w działaniu, ogólnie duża wytrzymałość.



Perseweratywność	Skłonność do drobiazgowej analizy zdarzeń, wielokrotne wracanie do minionych już faktów życiowych – długotrwałe i emocjonalne ich przeżywanie, nadmierna koncentracja na przeszłości, duża wrażliwość emocjonalna, tendencja do reagowania lękiem i napięciem emocjonalnym w sytuacjach stresowych, obniżona wytrzymałość.
Wrażliwość Sensoryczna	Duża wrażliwość sensoryczna i emocjonalna, osoba delikatna, spostrzegawcza, czujna, otwarta na otoczenie zewnętrzne.
Reaktywność emocjonalna	Łatwa i szybka emocjonalna reakcja nawet na najdrobniejsze i nieważne zdarzenia. Osoby nieśmiałe z małą odpornością emocjonalną i tendencją do załamывania się w trudnych sytuacjach. Tendencja do obniżania poziomu wykonania różnych zadań w warunkach stresowych. Osoby spięte, sztywne w zachowaniu, wykazujące dużą labilność i małą dojrzałość emocjonalną, podejrzliwi, wykazujący brak ufności, niepewni siebie, przejawiający tendencję do wycofywania się z kontaktów społecznych i unikania sytuacji trudnych.
Wytrzymałość	Osoby wykazują dużą wytrzymałość na trudy i niewygody życia codziennego, potrafią radzić sobie w niekorzystnych warunkach i pracować ze szczególną intensywnością lub szczególnie długo. Zdolne do wytrwałego działania i sumienne w wykonywaniu czynności. Duża odporność emocjonalna i duża odporność na zagrożenia.
Aktywność	Osoby bardzo aktywne zawodowo i społecznie. Często równie aktywne fizycznie. Towarzyscy, ekspansywni życiowo, elastyczni w zachowaniu z tendencją do podejmowania wielu różnych zadań, ze skłonnością do zachowań impulsywnych i podejmowania ryzyka. Osoby wykazują dużą odporność emocjonalną i ogólnie pozytywny nastrój. Dość negatywnie reagują na brak aktywności, nowych wrażeń i zmian w otoczeniu.

Tabela 15 Charakterystyka psychologiczna osób wykazujących duże nasilenie danych cech temperamentu

Źródło: (Zawadzki & Strelau, 1997)

4.3 Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Prężność jest zasobem osobowości oraz umiejętnością radzenia sobie ze stresem, traumą, problemami życiowymi oraz wszelkimi trudnościami i przeciwnościami losu. Ujmowana nie tylko jako właściwość osobowości, ale i złożone procesy, jakie warunkują dobre przystosowanie i rozwój osób i rodzin zmagających się z zagrożeniami,



przeciwnościami. Ponad 30 lat badań na tym konstrukcie nie przyniosło rozwiązania i jasności w tym temacie – czym jest, jak się kształtuje. Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26 jest narzędziem badającym prężność w rozumieniu właściwości osobowości i efekt oddziaływań procesów odpornościowych, jakie mają miejsce w otoczeniu, jakie mogą być opisane przez kompetencje osobiste i społeczne jednostki oraz jej relacje rodzinne (Gąsior, Chodkiewicz, & Cechowski, 2016).

W tym miejscu warto przywołać fundamentalne narzędzie Resilience Scale for Adults (RSA), którego twórcą był Friborg wraz z grupą współpracowników. RSA mierzy prężność w pięciu skalach: siła osobista, kompetencje społeczne, styl strukturyzujący, spójność rodzinna, zasoby społeczne. Skala Friborga i jego współpracowników próbuje ująć prężność jako proces, który ulega zmianie w czasie i jest zależny od czynników zewnętrznych. Przez szereg badań, tworząc nowe teorie, wskazano, iż procesy prężności kształtując się przede wszystkim w trzech wymiarach ludzkiej egzystencji: indywidualnym, rodzinnym i społecznym. Jednym z podejść teoretycznych jest model Haase, która jest jego twórcą. Mimo, iż został opracowany dla grupy młodzieży chorej na raka, to zawiera w sobie wiele uniwersalnych treści. To przykład koncepcji prężności, jaka opiera się na pozytywnym ujęciu zdrowia psychicznego. Twórczyni wskazała na trzy grupy czynników chroniących:

- czynniki indywidualne, jakie odnoszą się do strategii skutecznego, poznawczego oraz emocjonalnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych (nadzieja, odwaga, wiara, pozytywny obraz siebie, umiejętność radzenia sobie ze stresem, otwartość na innych,
- czynniki rodzinne, skupiające się wokół atmosfery, wsparcia rodzinnego oraz bezpieczeństwa dawanego przez rodzinę (np. wsparcie ze strony rodziny, dobre, życzliwe kontakty między członkami rodziny),
- czynniki społeczne/środowiskowe, które związane są z radzeniem sobie w otoczeniu rówieśników oraz otrzymywanym wsparciem od nich, np. posiadanie bliskich znajomych, możliwości zwrócenia się o pomoc (Gąsior, Chodkiewicz, & Cechowski, 2016).

W kwestii polskiego udziału w zakresie tworzenia narzędzia do badania prężności psychicznej należałoby zwrócić uwagę na Kwestionariusz Poczucia Bezpieczeństwa i Prężności Osobowej (KPB-PO). Uchnast, twórca tego rozwiązania, jako pierwszy wprowadził do polskiej literatury pojęcie ego-rezyliencji, wcześniej zaproponowane przez



Blocka. Kwestionariusz KPB-PO swoim zasięgiem obejmuje pomiar pięciu czynników: bliskość, stabilność, zaufanie do siebie, poczucie bezpieczeństwa, prężność osobową (Gąsior, Chodkiewicz, & Cechowski, 2016).

Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26 jest narzędziem samo spisowym, a jego wykonanie trwa około 10 minut. Może być wykorzystany do badań indywidualnych, jak i grupowych. Uzyskane wyniki informują o nasileniu prężności w poszczególnych czynnikach. KOP-26 składa się z 26 twierdzeń, które dotyczą różnych właściwości osobowości. Twierdzenia opisują szczególne relacje rodzinne i kompetencje społeczne utożsamiane z odpornością psychiczną. Narzędzie to, opisując prężność przekracza jej rozumienie tylko w kategoriach właściwości i zbliża się do charakterystyki efektów oddziaływań procesualnych. Ocena zgodności danego twierdzenia, jaką dokonuje badany ma miejsce na 5-stopniowej skali typu Likerta. Prócz ogólnego wyniku kwestionariusza, ten mierzy trzy czynniki, jak: relacje rodzinne, kompetencje osobiste, kompetencje społeczne. W zakresie czynnika relacje rodzinne – to osoba, która jest ważna dla swojej rodziny i odwrotnie – rodzina jest ważna dla niej. Lubi przebywać w towarzystwie członków rodziny, ma bliski z nią kontakt. Wszelkie swoje trudności rozwiązuje dzięki ich wsparciu – może na nich liczyć. Pozycje kwestionariusza w tym zakresie:

- jestem kimś ważnym dla mojej rodziny,
- najważniejsza w moim życiu jest rodzina,
- lubię spędzać czas z moją rodziną,
- lubię wracać po pracy do domu,
- utrzymuję bardzo bliski kontakt przynajmniej z niektórymi członkami mojej rodziny,
- przekonałem się, że moim bliskim i znajomym naprawdę na mnie zależy,
- dobrze rozumiemy się w rodzinie,
- w trudnych sytuacjach zawsze mogę liczyć na kogoś z mojej rodziny,
- są osoby, na które zawsze mogę liczyć,
- w sytuacjach trudnych staramy się wzajemnie wspierać w mojej rodzinie,
- potrafimy rozwiązywać konflikty w rodzinie.

Co do kompetencji osobistych – osoba, która potrafi stawiać sobie życiowe cele i nowe wyzwania. Osoba ta posiada główny, dominujący cel w życiu, jednocześnie wierząc we własne zdolności i umiejętności. Ma plan działania i podejmuje aktywności względem tego



planu, jaki wcześniej ułożyła. Często przejmuje odpowiedzialność za wykonanie jakiegoś zadania. Swoje życie uważa za wartościowe, uważając je za sensowne mimo pojawiających się przeciwności losu, a w przyszłość patrzy z nadzieją. Pozycje kwestionariusza:

- umiem stawiać sobie w życiu jasne, konkretne cele,
- lubię stawiać przed sobą nowe wyzwania,
- mam pewien główny cel w moim życiu,
- często przyjmuję na siebie odpowiedzialność za wykonanie zadania,
- zazwyczaj działam według wcześniej ułożonego planu,
- wierzę we własne zdolności i umiejętności,
- moje życie jest wartościowe,
- mimo różnych przeciwności losu czuję, że moje życie ma sens,
- z nadzieją patrzę w przyszłość.

Względem kompetencji społecznych, osoba łatwo nawiązuje nowe relacje i znajomości. Posiada zdolność do zjednywania sobie ludzi, posiadając liczne grono znajomych, a w nowym otoczeniu dość szybko się adaptuje. Nie ma trudności w zakresie proszenia innych o pomoc i wsparcie. W skład obszaru wchodzi następujące pozycje:

- szybko nawiązuje nowe przyjaźnie,
- łatwo zjednuję sobie innych ludzi,
- łatwo nawiązuję kontakty z nieznanymi,
- nawet w nieznanym miejscu czuję się jak „u siebie”,
- w porównaniu z innymi mam dużo znajomych,
- łatwo przychodzi mi prosić o pomoc innych ludzi (Gąsior, Chodkiewicz, & Cechowski, 2016).

4.4 Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Zgodnie z założeniem przyjętym w podręczniku Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS), kompetencje społeczne nie tworzą struktury hierarchicznej. Ewentualne zależności między nimi wynikają z faktu, że kompetencje te obejmują pewne podstawowe, wzajemnie uzupełniające się umiejętności, które w różnych konfiguracjach łączą się, lecz samodzielnie nie są wystarczające do skutecznego radzenia sobie w realnych sytuacjach



społecznych. Do tych umiejętności zaliczyć można na przykład umiejętność udzielania wzmacnień społecznych, empatii czy korzystnej autoprezentacji lub podstawowe zdolności społeczne (nadawanie, odbieranie i kontrolowanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych). Niewiele istnieje rzeczywistych sytuacji społecznych, które wymagałyby tylko jakiejś jednej z wymienionych umiejętności, na przykład tylko odbierania, albo tylko nadawania informacji. O kompetentnym radzeniu sobie stanowi zwykle połączenie wielu elementarnych umiejętności (Maczak, 2001).

Kompetencje społeczne mierzone tym narzędziem są złożonymi umiejętnościami, które warunkują efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, jakie jednostka nabywa podczas społecznego treningu. Efektywność danego treningu jest zależna w pewnym zakresie od możliwości intelektualnych danej jednostki, w tym szczególnie od inteligencji społecznej i emocjonalnej. Intensywność oraz rodzaj treningu społecznego, jakiemu podlega człowiek w trakcie swojego życia, w dużej mierze jest uzależnione od pewnych cech temperamentu czy osobowości, zwłaszcza takich jak ekstraintrowersja, reaktywność czy lęk, które wpływają na częstość i preferowany przez jednostkę typ kontaktów społecznych, a tym samym wyznaczają ilość i rodzaj społecznych doświadczeń (Maczak, 2001).

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS jest w formie samoopisowej, a jego pozycje są określeniami różnych czynności lub zadań, wyrażonymi w formie bezokolicznikowej. Uczestnik badania ma za zadanie dokonać oceny efektywności z jaką je wykonuje, używając przy tym opisanej słownie czterostopniowej skali: zdecydowanie dobrze, nieźle, raczej słabo, zdecydowanie źle (Maczak, 2001).

Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwsza z nich obejmuje opisy czynności o charakterze społecznym, które służą do oceny kompetencji społecznych uczestnika badania. Druga część, mająca charakter nediagnostyczny, zawiera opisy czynności niezwiązanych bezpośrednio z aspektami społecznymi, pogrupowanych w pięć kategorii (po sześć pozycji w każdej):

- czynności intelektualne,
- czynności techniczne,
- czynności ruchowo-sportowe,
- czynności manualne,



- czynności artystyczne.

Pozycje te zostały włączone do kwestionariusza na etapie pilotażowym i pozostawione w finalnej wersji. Ich celem jest zredukowanie czytelności celu pomiaru dla badanych, a jednocześnie poprawa ich komfortu emocjonalnego poprzez zwiększenie prawdopodobieństwa uzyskania wyższych samoocen (Maczak, 2001).

Podczas tworzenia pozycji diagnostycznych zastosowano wstępną ich kategoryzację, opartą na typach sytuacji wymagających określonych kompetencji. Wyróżniono cztery rodzaje sytuacji:

- sytuacje intymne – obejmujące bliskie relacje interpersonalne, w których dochodzi do dużego stopnia wzajemnego ujawniania się (np. dzielenie się osobistymi problemami i ich wysłuchiwanie),
- sytuacje ekspozycji społecznej – związane z byciem w centrum uwagi i podleganiem ocenie przez większą grupę osób,
- sytuacje formalne – wymagające przestrzegania jasno określonych zasad lub norm,
- sytuacje asertywne – polegające na dążeniu do realizacji własnych celów poprzez wywieranie wpływu na innych lub obronę przed ich wpływem (Maczak, 2001).

Kwestionariusz nie ocenia kompetencji potrzebnych do kontaktów za pośrednictwem mediów lub środków masowego przekazu. Skupia się jedynie na sytuacjach obejmujących bezpośrednie kontakty interpersonalne. Przyjęto założenie, że wspomniane wcześniej cztery typy sytuacji odpowiadają czterem rodzajom kompetencji, które to narzędzie ma za zadanie zmierzyć. Stworzoną wersję poddawano eksperymentom, aby finalnie wykształcił się ostateczny kształt narzędzia. Finalnie, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych ma dwie, nieznacznie różniące się między sobą wersje:

- KKS-A(M), która przeznaczona jest do badania uczniów i studentów,
- KKS-A(D), do badania nie studiujących osób dorosłych.

Litera A w skrócie oznacza wersję samoopisową, jaką wykorzystałem w pracy. Jest również wersja obserwacyjna, jaka w skrócie oznaczona jest literą B (Maczak, 2001).

Pozycje kwestionariusza umieszczone zostały na ośmiu jego stronach, gdzie pod każdą z pozycji znajdują się stwierdzenia pozostające do wyboru: zdecydowanie dobrze, nieźle, raczej słabo i zdecydowanie słabo. Łączna liczba pozycji wynosi 90, gdzie 60 to pozycje



diagnostyczne a 30 niediagnostyczne, które dotyczą umiejętności niespołecznych. Większość pozycji diagnostycznych składa się na trzy czynnikowe skale:

- I – to kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (15 pozycji),
- ES – to kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej (18 pozycji),
- A – to kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności (17 pozycji) (Matczak, 2001).

Przeprowadzenie badania za pomocą KKS możliwe jest zarówno indywidualnie, jak i w grupie. Nie ma ograniczeń czasowych na udzielanie odpowiedzi, jednak średnio badanie zajmuje około 30 minut. Jak wcześniej wspomniano, kwestionariusz przeznaczony jest dla uczniów szkół średnich, studentów oraz dorosłych (zarówno studiujących, jak i niestudiujących) w dowolnym wieku. KKS można wykorzystać zarówno do badań przesiewowych, jak i do indywidualnej diagnozy. Mimo że opiera się na samoopisie uczestników, wyniki są stosunkowo odporne na wpływ aprobaty społecznej. Wyniki KKS znajdują zastosowanie w trzech głównych obszarach: selekcji zawodowej, doradztwie zawodowym oraz ocenie potencjału do pracy wymagającej częstych kontaktów interpersonalnych. Wysokie wyniki mogą wskazywać na predyspozycje do pełnienia ról zawodowych opartych na relacjach z ludźmi. Warto analizować nie tylko wynik ogólny, ale również wyniki poszczególnych skal. Na przykład wyniki skal ES i A mogą przewidywać sukcesy w pracy wymagającej częstych kontaktów z ludźmi, wystąpień publicznych, negocjacji czy kierowania innymi. Z kolei kompetencje z zakresu skali I są szczególnie istotne w nawiązywaniu głębokich, bliskich relacji. KKS może być także pomocny w identyfikacji osób z poważnymi brakami w zakresie kompetencji społecznych, które mogą wymagać wsparcia i treningu. Dedykowane szkolenie może poprawić ich umiejętności interpersonalne, zmniejszyć trudności adaptacyjne i przerwać negatywne cykle wynikające z nieprzystosowania oraz braku doświadczeń społecznych. Kwestionariusz znajduje również zastosowanie w badaniach naukowych, w tym w analizie czynników wpływających na kompetencje społeczne oraz w badaniach nad funkcją regulacyjną różnych cech osobowościowych (Matczak, 2001).



4.5 Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Kwestionariusz KNIIS przeznaczony jest do badania postaw intrapersonalnych, interpersonalnych oraz postaw wobec świata i własnego życia. Postawy intrapersonalne odnoszą się do obrazu siebie i ogólnej samooceny – przekonań na temat własnej osoby, które obejmują zarówno samoocenę ogólną, jak i specyficzne aspekty samooceny (np. w sferach poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej oraz charakterologicznej), tworzące całościowy obraz własnej wartości. Postawy interpersonalne dotyczą obrazu innych ludzi oraz relacji z nimi, czyli przekonań o funkcjonowaniu w kontaktach z innymi: zarówno postrzegania „innych wobec mnie” – jako wspierających i doceniających lub obojętnych i niedoceniających, a także bezpiecznych lub zagrażających; jak i własnego zachowania „ja wobec innych” – w zakresie prospołeczności, altruizmu i towarzyskości lub odwrotnie – egocentryzmu, izolacji i agresywności. Postawy wobec otaczającego świata odnoszą się do ogólnego jego postrzegania i przekonań względem jego sensowności oraz życzliwości wobec ludzi. Natomiast postawy wobec własnego życia to przekonania o swojej skuteczności i możliwości kontrolowania sytuacji, lub przeciwnie – o bezradności w obliczu życiowych wyzwań (Wysocka, 2011).

Jak wskazałem w mojej pracy, czas adolescencji to kluczowy etap rozwoju, który często nazywany jest powtórny narodzeniem – wiąże się z koniecznością samokreacji oraz podjęcia ważnych decyzji życiowych i przyjęcia nowych ról społecznych (w tym zawodowych). Jest to trudny moment przejściowy, w którym młody człowiek znajduje się między dzieciństwem a dorosłością, przeżywając kryzys tożsamości. To czas intensywnych przemian, procesy rozwojowe w wielu sferach stabilizują się dopiero w dorosłości. Biologiczne dojrzewanie, jakie powoduje widoczne zmiany w wyglądzie, wpływa na sposób, w jaki młoda osoba jest postrzegana przez otoczenie, które zaczyna przypisywać jej cechy związane z płcią, a tym oczekiwać większej odpowiedzialności. Faza ta charakteryzuje się radykalnymi przemianami ilościowymi i jakościowymi we wszystkich sferach życia: fizycznej, psychicznej i społeczno-kulturowej (rozwój poznawczy, moralny, społeczny, osobowości, światopogląd, system wartości). Transformacje te są świadome i podlegają samokontroli, a ich przebieg zależy od warunków społecznych i kulturowych, w jakich dorasta młoda osoba. W fazie tej pojawiają się konflikty wewnętrzne i zewnętrzne między



młodzieżą a dorosłymi, związane z dążeniem młodych do wypracowania własnego statusu dorosłego i postaw wobec siebie i świata, co prowadzi do konfrontacji między egocentryzmem a zdolnością decentracji (Wysocka, 2011).

W czasie dorastania widoczne jest silne zainteresowanie przyrodą, zagadnieniami filozoficznymi i społecznymi, a także refleksją nad sobą i światem. Zdolność do analizy własnych i cudzych zachowań sprawia, że młodzież rozwija system przekonań o sobie i świecie, który ją wyróżnia. Okres ten cechuje również intensywna emocjonalność, stąd jego określenie jako burza i napór. Transformacje fizyczne, intelektualne i osobowościowe sprzyjają też rozwojowi społecznemu, przez co młodzież zaczyna wrastać w społeczeństwo dorosłych i stabilizować swoje relacje – zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi, których wcześniej krytykowała. Adolescencja, mimo konfliktów wynikających z krytycyzmu młodzieży, jest ostatecznie czasem kształtowania tożsamości, dojrzewania i budowania stosunku do wartości, idei oraz wyznaczania celów życiowych (Wysocka, 2011).

Kwestionariusz przeznaczony jest do samobadania młodzieży szkół średnich i późnych adolescentów a opracowany został w celu zastosowania teorii poznawczych osobowości do oceny relacji dziecka ze sobą, innymi ludźmi i otaczającym światem. Podstawą jest założenie, że sposób postrzegania rzeczywistości wpływa na sposób funkcjonowania w świecie, a także kształtuje ludzkie preferencje, wartości i zainteresowania, które mogą również oddziaływać na sferę zawodową. Kategorie, jakie przyjęto o te założenia prezentuje tabela 16.

Obszar	Charakterystyka
Nastawienia intrapersonalne	Obejmują obraz siebie i globalną samoocenę (system przekonań na temat „ja”), który uwzględnia samooceny cząstkowe (specyficzne dla sfery poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej oraz charakterologicznej).
Nastawienia interpersonalne	Wynikają z ukształtowanego obrazu innych i jakości relacji z nimi. Zawierają przekonania o relacjach interpersonalnych: zarówno „inni wobec mnie” (wsparcie vs obojętność, poczucie bezpieczeństwa vs zagrożenie), jak i „ja wobec innych” (altruizm i towarzyskość vs egocentryzm i izolacja, brak agresji vs agresywność).
Nastawienia wobec świata	dotyczą przekonań o sensowności i przychylności świata wobec ludzi (podstawowa nadzieja).
Nastawienia wobec własnego życia	Stanowią obraz własnego życia, wyrażający się w przekonaniach o skuteczności działania i poczuciu kontroli nad wydarzeniami lub przeciwnie – wyuczonej bezradności i poczuciu



	braku wpływu.
--	---------------

Tabela 16 Założenia teoretyczne w konstrukcji Kwestionariusz KNIIS

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Wysocka, 2011)

Kwestionariusz uwzględnia także aprobatę społeczną (skalę kłamstwa), której celem jest ocena tendencji osób badanych do przypisywania sobie cech społecznie pożądanych i unikania stwierdzeń niepożądanych. Nie jest to świadome zniekształcanie wizerunku, lecz podświadoma skłonność do przedstawiania się w pozytywnym świetle (Wysocka, 2011).

Narzędzie swojej ostatecznej wersji obejmuje następujące skale, które mierzą:

- samoocenę ogólną i specyficzną, uwzględniającą aspekty poznawczo-intelektualne, fizyczne, społeczno-moralne i charakterologiczne,
- funkcjonowanie interpersonalne, rozdzielone na:
 - ✓ postawy innych wobec adolescenta („Inni wobec mnie”), czyli percepcję wsparcia i uznania, jak również zagrożenia i braku bezpieczeństwa,
 - ✓ postawy adolescenta wobec innych („Ja wobec innych”), w tym poziom prospołeczności i towarzyskości, lub alternatywnie egocentryzmu i agresji,
- obraz świata, przedstawiający przekonania o jego sensowności i przychylności (pozytywne nastawienie) lub odwrotnie – jego nieprzewidywalność i nieprzychylność (negatywne nastawienie),
- obraz życia, ukazujący poczucie skuteczności i sprawczości w działaniu (pozytywny obraz) lub wyuczoną bezradność i brak kontroli (negatywny obraz).

Narzędzie zawiera też skalę aprobaty społecznej (skala kontrolna), oceniającą skłonność do przypisywania sobie cech społecznie pożądanych (Wysocka, 2011).

Opracowując KNIIS, wyodrębniono 14 podskal w czterech obszarach. Z pierwszej wersji kwestionariusza, liczącej 140 pozycji, każda podskala zawierała 10 twierdzeń. Kwestionariusz został oceniony przez sędziów kompetentnych (N=3), którzy uznali zgodność pozycji ze strukturą teoretyczną narzędzia, z ogólną średnią ocen 4,57 na 5 punktów. Wyniki uzyskane w analizie zgodności sędziów wskazały dobry poziom (współczynnik zgodności = 0,508, istotność asymptotyczna = 0,003). Po uwagach sędziów dokonano drobnych modyfikacji językowych i dodano pytania „odwrotnie diagnostyczne”. Narzędzie w wersji



eksperymentalnej przeprowadzono w badaniu pilotażowym w krakowskim liceum (wrzesień 2010 r.), obejmując 85 uczniów. Analiza rzetelności Alfa Cronbacha dla całej skali wyniosła 0,888, z poszczególnymi wynikami od 0,461 do 0,823 dla podskal. Ostateczna wersja narzędzia po pilotażu zawierała 140 twierdzeń i posłużyła do badań w szkołach ponadgimnazjalnych na próbie około 1000 uczniów w całej Polsce (luty – maj 2011 r.). Po ostatecznej analizie mocy dyskryminacyjnej usunięto trzy pozycje, co dało końcową wersję narzędzia liczącą 137 pytań (Wysocka, 2011).

Choć narzędzie przeznaczone jest do samodzielnego badania, warto rozważyć wsparcie ze strony dorosłych (profesjonalistów), zwłaszcza w zakresie analizy, interpretacji wyników oraz oceny ich wpływu na funkcjonowanie osoby badanej. Taka pomoc może przyczynić się do korygowania deficytów i wzmacniania zasobów rozwojowych adolescenta. Dodatkowo, narzędzie to może być cenne w indywidualnej diagnozie prowadzonej przez specjalistów, którzy dzięki niemu będą mogli lepiej zaplanować system wsparcia dla młodzieży, pomagając im w radzeniu sobie z kryzysem tożsamości oraz w budowaniu zdrowych relacji ze światem. Kwestionariusz użyteczny jest zarówno w badaniach naukowych, jak i w eksperymentalnej diagnozie indywidualnej. Może służyć do identyfikacji zasobów i deficytów osobowościowych, związanych z samooceną i postrzeganiem świata, które mają istotny wpływ na ogólny rozwój i pozwalają przewidywać zachowania istotne dla rozwoju edukacyjnego i zawodowego. Jego zastosowanie w diagnozie zawodowej może pomóc w budowaniu świadomości zasobów i deficytów, co w połączeniu z doradztwem zawodowym umożliwia wybór kariery, która najlepiej odpowiada predyspozycjom psychospołecznym. Samoocena oraz poczucie własnej skuteczności stanowią kluczowe aspekty przy wyborze zawodu wymagającego pracy z ludźmi. Te właściwości osobowościowe są prognostykami sukcesu zawodowego i ogólnego rozwoju jednostki. Cechy mierzone przez kwestionariusz, takie jak stosunek jednostki do siebie, innych ludzi oraz świata, mogą pełnić funkcję diagnostyczną przy ocenie predyspozycji zawodowych i wyborze zawodu. W przypadku zawodów związanych z pracą z ludźmi – nauczyciel, pedagog, psycholog czy pielęgniarka – istotne jest osiągnięcie wysokich wyników w zakresie samooceny, skuteczności i optymistycznego postrzegania świata, co wpływa na jakość relacji interpersonalnych oraz satysfakcję z wykonywanej roli zawodowej (Wysocka, 2011).



4.6 Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego KSMK

Konflikty społeczne to nieodłączna część naszego życia. Mogą prowadzić do problemów fizycznych i psychicznych, szczególnie wśród młodzieży, która coraz częściej zmagą się z sytuacjami przekraczającymi ich zdolności adaptacyjne. Codzienne nieporozumienia z rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami stanowią istotne źródło stresu, mogące negatywnie wpływać na młodych ludzi. Sytuacje te wywołują zakłócenie równowagi emocjonalnej i prowadzą do wzrostu napięcia, co wywołuje różne strategie radzenia sobie. Reakcje na konflikty różnią się – niektórzy koncentrują się na rozwiązaniu problemu, inni przyjmują postawę obronną, a ich zachowania mogą obejmować wycofanie lub agresję. Wskazuje się na dwie główne strategie:

- orientacja na problem (rozwiązywanie),
- orientacja na emocje (łagodzenie stresu).

Negatywne strategie obejmują unikanie i lekceważenie problemu, natomiast pozytywne – korzystanie z pomocy innych, wysiłek fizyczny czy zdobywanie wiedzy o danej sytuacji. Podobieństwo w ujęciu działań obronnych i zadaniowych przez różnych badaczy wskazuje na ich trafność. Działania zadaniowe pomagają przezwyciężyć trudności i pozwalają młodzieży osiągnąć zamierzony cel, podczas gdy działania obronne skupiają się jedynie na zmniejszeniu napięcia emocjonalnego, nie rozwiązując problemu. Młodzież ma mniejsze możliwości kontroli nad sytuacjami konfliktowymi niż dorośli, co utrudnia im skuteczne radzenie sobie w takich okolicznościach – niektórzy radzą sobie dobrze, traktując sytuację je jako wyzwanie, podczas gdy inni przyjmują strategie obronne, ograniczające ich aktywność (Borecka-Biernat, 2012).

W sytuacji długotrwałego konfliktu, młodzież może doświadczać zwiększonego napięcia emocjonalnego, co prowadzi do zachowań agresywnych, rezygnacji z własnych celów i wycofania się. Angażowanie się w konflikty społeczne stymuluje dorastających do podejmowania prób zmiany sytuacji lub uwolnienia się od negatywnych emocji. W związku z brakiem odpowiednich narzędzi badawczych do pomiaru strategii radzenia sobie w konfliktach społecznych u młodzieży, podjęto prace nad opracowaniem kwestionariusza umożliwiającego dokładniejszą ocenę tych strategii (Borecka-Biernat, 2012).



W pierwszej fazie tworzenia Kwestionariusz KSMK zastosowano empiryczne zbieranie danych poprzez ankietę, przeprowadzoną w dwóch etapach w gimnazjach we Wrocławiu. Badanie objęło 150 uczniów w wieku 13–15 lat, z klas pierwszych, drugich i trzecich. Uczestnicy zostali poproszeni o opisanie sytuacji konfliktu społecznego, którego doświadczyli, po wprowadzeniu: „Każdego dnia napotykamy na sytuacje stresujące, np. konflikty z nauczycielami, spory z koleżankami, nieporozumienia z kolegami, sprzeczki z rodzicami. Przypomnij sobie sytuację, w której nie zgadzałeś się z kimś, która miała miejsce niedawno, i opisz ją”. Otrzymane opisy zostały zredukowane do 70 sytuacji poprzez usunięcie powtarzających się, niejasnych i ogólnikowych opisów, a następnie ocenione przez trzech psychologów na zgodność z definicją konfliktu społecznego (według Tyszkowej, 1979), gdzie „dążenia jednostki są sprzeczne z dążeniami innych, co zagraża realizacji jej celów”. Do dalszego etapu wybrano 40 opisów, które zaakceptowali co najmniej dwaj sędziowie. W drugim etapie uczniowie otrzymali test zawierający opisy 40 sytuacji konfliktowych wraz z instrukcją: „Poniżej znajdują się opisy sytuacji konfliktowych. Niektóre mogą być Ci znane. Każdy może znaleźć się w podobnej sytuacji i różnie na nią reagować. Prosimy, abyś pod każdym opisem napisał, jak się zachowałeś(-aś) lub jak byś się zachował(-a) w takiej sytuacji”. Na podstawie analizy zgromadzonych odpowiedzi i literatury wyróżniono cztery strategie radzenia sobie w sytuacjach konfliktu: agresywną („A”), unikową („U”), uległą („Ul”) i zadaniową („Z”). Listę reakcji w każdej kategorii poddano ocenie trzech psychologów, którzy przypisywali zachowania do jednej z kategorii: „agresywne radzenie sobie”, „unikowe radzenie sobie”, „uległe radzenie sobie”, „zadaniowe radzenie sobie” lub „inne”. Przyjęto, że wskaźnik zgodności sędziów na poziomie co najmniej 66% w przypisaniu do danej kategorii jest wystarczający do zakwalifikowania zachowania. W pilotażowej wersji kwestionariusza znalazły się po 40 stwierdzeń dla każdej z czterech strategii. Przystąpiono do opracowania wstępnej wersji kwestionariusza KSMK, która zawierała opisy 40 sytuacji konfliktowych oraz cztery stwierdzenia dla każdej sytuacji, odnoszące się do poszczególnych strategii. Wstępne badania, mające na celu ostateczny dobór pozycji, przeprowadzono wśród 1877 uczniów (975 dziewcząt i 902 chłopców) w wieku 13–15 lat, z klas gimnazjalnych we wszystkich województwach Polski (Borecka-Biernat, 2012).

Zaprojektowane narzędzie służy do badania strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacjach konfliktów społecznych, a jego wypełnienie trwa zazwyczaj około 40 minut.



Obejmuje opis 33 sytuacji konfliktowych. Każdej z nich przypisano cztery możliwe reakcje: agresywną, unikową, uległą oraz zadaniową.

Skala	Charakterystyka
Agresja	Mierzy reakcje agresywne w sytuacjach konfliktu, gdy badany atakuje osobę, zamiast rozwiązywać problem. Przejawia się to poprzez agresję fizyczną i werbalną, takie jak bójki, krzyki, wyzwiska, czy groźby. Pozycje skali „Agresja” oznaczone są jako 1a–33a.
Unik	Odnosi się do strategii wycofania i unikania sytuacji konfliktowych, gdzie badany ignoruje problem, angażując się w czynności zastępcze, takie jak słuchanie muzyki lub rozmowa z innymi osobami. Skali „Unik” odpowiadają pozycje 1b–33b.
Uległość	Reprezentuje zachowania, w których badany rezygnuje z własnych interesów na korzyść drugiej osoby, np. dla utrzymania dobrych relacji, kosztem własnych potrzeb. Pozycje skali „Uległość” to 1c–33c.
Zadanie	Wyraża podejście do rozwiązywania konfliktu poprzez dążenie do porozumienia i zmniejszenie negatywnych skutków sytuacji, koncentrując się na problemie, a nie na osobie. Pozycje tej skali oznaczone są jako 1d–33d.

Tabela 17 Opis skal w Kwestionariuszu KSMK

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Borecka-Biernat, 2012).

Kwestionariusz może być przeprowadzany indywidualnie lub grupowo. Zadaniem uczestnika jest wybór reakcji najbliższej jego sposobowi zachowania w danej sytuacji. Wyniki oblicza się dla każdej skali osobno, sumując reakcje z 33 sytuacji. Otrzymane wyniki surowe przekształca się na normy stenowe, umożliwiające określenie dominującej strategii radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych.

4.7 Ankieta wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji

Ostatnim narzędziem badawczym, jaki został wykorzystany w badaniach zasób pytań przygotowany w postaci ankiety wywiadu psychologicznego. Wywiad dotyczył bezpośredniego spotkania z częścią grupy młodych ludzi, należących do rówieśniczej grupy teatralnej przy Chojnickim Centrum Kultury. Zorganizowane bezpośrednie spotkania odbyły się po uprzednich, wielokrotnie powtarzanych spotkaniach informacyjnych, jak i tych w ramach których przeprowadzono wcześniej wymienione kwestionariusze.



Przedstawiony w załączeniu zestaw pytań ankietowych jest wszechstronny i kompleksowy. Dzięki swojej strukturze pomógł zrozumieć życie psychiczne, społecznego i emocjonalne uczestników badania. Wywiad składał się z pytań, które obejmują różne obszary, od codziennych aktywności, przez relacje rodzinne i rówieśnicze, po aspiracje na przyszłość. Pytania pomogły nawiązać poczucie bezpieczeństwa i komfortu podczas wywiadu, co było wyraźnie komunikowane przez młodych ludzi – czuli się swobodnie, o czym świadczy chęć odpowiedzi na wszystkie pytania. Nie pojawiła się sytuacja odmowy, niechęci odpowiedzi czy wymijająca postawa. Pierwsze pytania (np. o przebieg dnia, hobby) są neutralne i angażują rozmówcę w swobodną wymianę, co buduje relację między ankierem a młodym uczestnikiem. Kolejne zagadnienia dotyczą bliskich relacji rodzinnych oraz sytuacji domowych, zachęcając do refleksji nad kontaktem z rodzicami i rodzeństwem, co pozwala ocenić poziom wsparcia i wpływ domu rodzinnego na młodzież. Następnie pytania przechodzą do tematu szkoły i relacji z nauczycielami i rówieśnikami – obszaru bardzo istotnego dla młodzieży, dla której szkoła jest głównym miejscem kształtowania tożsamości społecznej. Zawierają pytania o stresory związane ze szkołą, umożliwiając zbadanie poziomu stresu oraz ewentualnych trudności adaptacyjnych. Kolejna część ankiety koncentruje się na strategiach radzenia sobie w sytuacjach stresowych, badaniu sieci wsparcia społecznego oraz poziomu otwartości na szukanie pomocy. Pytania te dostarczają cennych informacji o umiejętnościach radzenia sobie ze stresem oraz o osobach, na których młody człowiek może polegać. Istotnym punktem jest również zestaw pytań dotyczących emocji – ich rozpoznawania, nazewnictwa oraz umiejętności rozmowy o nich, co jest kluczowe w kontekście odporności psychicznej. Zwieńczeniem ankiety są pytania dotyczące przyszłości, które zachęcają młodych ludzi do określenia własnych celów i planów, a także przemyślenia umiejętności, które chcieliby rozwijać. Ostatnie pytania – otwarte – dają uczestnikowi możliwość poruszenia tematów, które nie zostały wcześniej uwzględnione, ale mogą mieć istotny wpływ na jego życie. Taki zestaw pytań jest przemyślany i daje szerokie możliwości analizy zarówno aspektów psychologicznych, jak i społecznych życia młodzieży, włączając elementy ich prężności psychicznej oraz relacji z otoczeniem.



4.8 Procedura badania i jego uczestnicy

Badanie własne zrealizowano w miesiącach od maja do września 2024 roku w ramach części uczestników, rówieśniczej grupy teatralnej, działającej przy Chojnickim Centrum Kultury. Uczestnicy badania, to młodzi ludzie w wieku dorastania (16-18 lat). Udział wszystkich 9 osób zostało potwierdzone zgodną samych uczestników i rodziców/opiekunów prawnych.

Chojnickie Centrum Kultury to kluczowy ośrodek wydarzeń kulturalnych nie tylko w Chojnicach, ale także w całej południowo-zachodniej części województwa pomorskiego (www.ckchojnice.p). Organizuje wydarzenia o zasięgu zarówno regionalnym, jak i ogólnopolskim, takie jak koncerty muzyki poważnej i rozrywkowej, festiwale muzyczne i teatralne, przeglądy piosenki oraz konkursy plastyczne. Do najważniejszych cyklicznych wydarzeń organizowanych przez Chojnickie Centrum Kultury należą: Chojnicka Noc Poetów, Chojnickie Noce Operetkowe, Festiwal Sztuki Ulicznej Chojnicka Fiesta, festiwal rockowy InterTony oraz Turniej Rycerski. (www.ckchojnice.p).

W Chojnickim Centrum Kultury prowadzone są również zajęcia i warsztaty teatralne dla dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Jak opowiada Adriana Zakrzewska, socjoterapeutka, instruktorka pedagogiki teatru i założycielka grupy teatralnej dla dzieci i młodzieży. Jej powstanie miało miejsce około 10 lat temu. *Zainicjowałam jej działalność po rozmowie z reżyserem oraz zarządzającymi placówką. Pierwotnie grupa miała funkcjonować w ramach ówczesnego Chojnickiego Studia Rapsodycznego. Młodzi aktorzy mieli czerpać inspirację od dorosłych, wspólnie tworząc spektakle* – wspomina Zakrzewska. Początkowo grupa liczyła około 15 osób i obejmowała uczniów klas IV–VIII szkół podstawowych. – Program zakładał rozwijanie zarówno umiejętności aktorskich, jak i społecznych podczas warsztatów, zajęć i zabaw teatralnych. *To był mój autorski pomysł, który realizowałam w ramach projektów różnych oraz własnych doświadczeń zdobytych jako instruktorka pedagogiki teatru* – dodaje.

Pierwszym efektem pracy grupy była etiuda *Bądź grzeczny, pocałuj ciocię*, zainspirowana książką *Grzeczna*. Zajęcia odbywały się w roku szkolnym, od września do czerwca, z przerwą wakacyjną. Wrzesień pozostaje miesiącem naboru nowych uczestników, co jest kontynuowane do dziś. W drugim roku działalności grupa przygotowała spektakl *Muminki do poduszki*, który powstał we współpracy z dorosłymi aktorami Studia Rapsodycznego. Kolejne lata przyniosły spektakle: *Ronja, córka zbójnika*, który towarzyszył



cyklowi warsztatów dla szkół, nauczycieli i rodziców, oraz *Sen Alicji* na podstawie *Alicji w Krainie Czarów*. Ten ostatni spektakl został stworzony z aktorami Projektu 41, nowo powstałej grupy przy Chojnickim Centrum Kultury, i połączony z warsztatami *Biegnij za niebieską kokardą* dla dziewczynek oraz szkół i nauczycieli.

Spektakl *Sorry, ale ryjesz mi psychę* był kolejnym ważnym dziełem grupy. Powstał na podstawie historii opowiedzianych przez młodych aktorów, a także inspirował się książką *Jak się nie zabić i nie zwariować*. Spektakl został zaprezentowany czterokrotnie, w tym podczas otwartych pokazów dla młodzieży i szkół, a także transmitowany na żywo w mediach społecznościowych https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=1373288996708894

Zyskał szczególne uznanie, m.in. na konferencji dotyczącej zdrowia psychicznego.

Obecnie grupa teatralna liczy 15 osób i pracuje nad spektaklem opartym na książce *Folwark zwierzęcy*. Praca nad tym projektem koncentruje się na zrozumieniu przesłania książki i jej treści, a planowane wystawienie spektaklu ma nastąpić w 2025 roku. *Cele naszej pracy ewoluują, ale priorytetem niezmiennie pozostaje rozwój umiejętności społecznych i scenicznych uczestników* – podsumowuje Zakrzewska.



Rysunek 12. Zdjęcie (od lewej) z premiery spektaklu "Sen Alicji" 10 kwietnia 2022r., zdjęcie z premiery spektaklu "Sorry ale ryjesz mi psychę" 28 maja 2023r.

Źródło: zasoby własne



Rysunek 13. Plakat spektaklu "Sorry ale ryjesz mi psyche" 28 maja 2023r.

Źródło: <https://www.ckchojnice.pl/aktualnosc/premiera-spektaklu-sorry-ale-ryjesz-mi-psyche>

Badanie przeprowadzono w ramach realizowanych warsztatów i zajęć grupy, podczas których uczestnicy mogli realizować użyte kwestionariusze badania (FCZ-KT, KOP-26, KKS-A(M), KNIIŚ, KSMK). Indywidualne spotkania w zakresie pracy z kwestionariuszem trwały około godziny. Na podstawie opracowanych wyników, ich różnic zaproszono 5 osób do wywiadu psychologicznego, który przeprowadzono indywidualnie. Podstawą do prowadzonych indywidualnych spotkań był zasób pytań ankiety wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji. Spotkania wywiadu trwały około 90 minut. Zebrany materiał empiryczny można uznać za wiarygodny a jego analiza statystyczna i psychologiczna będzie treścią kolejnych rozdziałów pracy.



Rozdział 5 Wyniki badań

5.1 Wyniki na tle grupy

W badaniu wzięło udział 9 osób należących do grupy teatralnej działającej przy Chojnickim Centrum Kultury, co zapewniło homogeniczność grupy pod względem zainteresowań i działalności artystycznej. Badana grupa składa się z 8 dziewcząt i 1 chłopaka, co wskazuje na dominację żeńskiej płci w tej grupie. Uczestnicy badania reprezentują różne etapy okresu adolescencji, kluczowego dla kształtowania tożsamości i budowania odporności psychicznej. Dwie osoby mają 16 lat i znajdują się na początku późnej adolescencji, co często wiąże się z potrzebą akceptacji społecznej oraz intensywnym rozwojem umiejętności interpersonalnych. Najliczniejszą grupę stanowi pięcioro siedemnastolatków – to wiek, w którym młodzież zwykle mierzy się z wyzwaniami szkolnymi, dążeniem do autonomii i planowaniem przyszłości, a jednocześnie intensywnie rozwija swoje strategie radzenia sobie z trudnościami. Pozostałe dwie osoby mają po 18 lat, co wprowadza perspektywę młodych dorosłych w badaniu, mogących mieć nieco większe doświadczenie życiowe i wyższy poziom odpowiedzialności oraz samoświadomości. Młodzi ludzie pobierają naukę w różnych szkołach średnich, pochodząc zarówno z miasta Chojnice, jak i okolicznych miejscowości.

Różnice wiekowe w grupie mogą również wpływać na role pełnione przez uczestników oraz na ich stosunek do wyzwań w życiu codziennym. Młodsze osoby mogą korzystać z doświadczenia i wsparcia starszych rówieśników, co pozwala zaobserwować specyficzne dla tej grupy mechanizmy adaptacyjne, gdzie wiek i płeć mogą kształtować sposób radzenia sobie z trudnościami oraz poziom odporności psychicznej. Wszyscy uczestnicy są związani ze sztuką teatralną, co może sugerować większą otwartość na emocje i umiejętność ich ekspresji, co stanowi istotny aspekt badania nad prężnością psychiczną w kontekście rówieśniczym.

Uczestnictwo w zajęciach teatralnych ułatwia rozwój umiejętności społecznych, takich jak współpraca, komunikacja i empatia, co może mieć istotny wpływ na sposób radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Każdy z uczestników przynależy do grupy rówieśniczej o wspólnych zainteresowaniach, co stwarza korzystne warunki do badania zależności między temperamentem, prężnością psychiczną a wsparciem grupy rówieśniczej.



Zachowując poufność danych uczestników, każda z osób została oznaczona kolejno: osoba 1, osoba 2, itd. Badania zostały przeprowadzone w kolejności następujących narzędzi: Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT, Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26, Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M), Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIŚ i Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego KSMK, aby ostatecznie spotkać się indywidualnie z częścią w zakresie wywiadu psychologicznego.

Tabela 18 prezentuje uzyskane indywidualne wyniki (surowy i stanin) na tle całej grupy badanych. Tabela 19 przedstawia średni wynik całej grupy, a tabela 20 wynik dla norm stenowych względem skali danego kwestionariusza.

Skala	Os. 1		Os. 2		Os. 3		Os. 4		Os. 5		Os. 6		Os. 7		Os. 8		Os. 9	
	Ws	S	Ws	S	Ws	S	Ws	S	Ws	S	Ws	S	Ws	S	Ws	S	Ws	S
(ŻW)	13	4	11	3	11	3	13	4	19	8	14	5	8	2	6	1	10	2
(PE)	18	7	17	6	16	5	19	8	15	5	17	6	19	8	20	9	18	8
(WS)	16	5	16	5	13	3	18	7	20	9	18	7	17	6	16	5	14	4
(RE)	10	3	11	4	12	4	12	4	13	4	15	5	13	4	19	8	15	7
(WT)	7	5	13	7	7	5	8	6	3	3	7	5	3	3	2	3	2	1
(AK)	12	5	12	5	6	3	15	6	10	4	15	6	13	5	16	7	8	3

Ws_wynik surowy, S_stanin

Tabela 18 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne

Skala	SUMA
(PE) Perseweratywność	7
(WS) Wrażliwość sensoryczna	6
(AK) Aktywność	5
(RE) Reaktywność emocjonalna	5
(WT) Wytrzymałość	4
(ŻW) Żwawość	4

Tabela 19 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne



Przedział wyniku	Poziom
1- 3	niskie
4-6	średnie/przeciętne
7-9	wysokie

Tabela 20 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Zawadzki & Strelau, 1997)

Na podstawie dokonanej analizy, badana grupa 9 młodych osób wykazuje zróżnicowanie w wynikach temperamentalnych w zakresie sześciu skal kwestionariusza: żwawość, perseweratywność, wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna, wytrzymałość i aktywność. W analizie uwzględniono przedziały wyniku, gdzie poziom 1–3 oznacza niski, 4–6 przeciętny, a 7–9 wysoki.

Żwawość (ŻW) opisuje zdolność do szybkiej reakcji na bodźce i łatwości przechodzenia między aktywnościami. Wyniki:

- wysoki poziom (7-9): osoba 5 (17 lat) osiągnęła wysoki wynik (8), wskazujący na dużą dynamikę w reagowaniu i gotowość do szybkich zmian (co może być korzystne na przykład w aktywnościach scenicznych),
- przeciętny poziom (4-6): osoby 1 (18 lat), 4 (17 lat), i 6 (17 lat) osiągnęły przeciętny wynik, który sugeruje balans między reakcją a opanowaniem,
- niski poziom (1-3): Osoby 2 (16 lat), 3 (18 lat), 7 (17 lat), 8 (16 lat) i 9 (17 lat) mają niski wynik, co może wskazywać na spokojniejszy sposób reagowania i mniejsze tempo pracy.

Perseweratywność (PE) opisuje zdolność do długotrwałego utrzymania uwagi na zadaniu. Wyniki:

- wysoki poziom (7-9): wysoką perseweratywność mają osoby 1 (18 lat), 4 (17 lat), 7 (17 lat), 8 (16 lat), i 9 (17 lat), co sugeruje zdolność do wytrwałego skupienia (to może być atutem w pracy teatralnej),
- przeciętny poziom (4-6): osoby 2 (16 lat), 3 (18 lat), 5 (17 lat), i 6 (17 lat) mają przeciętną perseweratywność, co oznacza umiarkowaną wytrwałość i koncentrację.

Wrażliwość sensoryczna (WS) to skłonność do reagowania na subtelne bodźce z otoczenia.

Wyniki:



- wysoki poziom (7-9): wysoką wrażliwość sensoryczną mają osoby 4 (17 lat), 5 (17 lat), i 6 (17 lat), co wskazuje na umiejętność dostrzegania subtelnych zmian (to może wspierać ekspresję sceniczną),
- przeciętny poziom (4-6): osoby 1 (18 lat), 2 (16 lat), 7 (17 lat), 8 (16 lat), i 9 (17 lat) mają umiarkowaną wrażliwość, co może wskazywać na zdolność adaptacji bez nadmiernej podatności na bodźce,
- niski poziom (1-3): osoba 3 (18 lat) osiągnęła niski wynik, co może oznaczać mniejsze reagowanie na subtelne bodźce.

Reaktywność emocjonalna (RE) to podatność na emocjonalne wzburzenie. Wyniki:

- wysoki poziom (7-9): osoby 8 (16 lat) i 9 (17 lat) mają wysoki wynik, co sugeruje wyższą wrażliwość i pobudliwość emocjonalną (to może wspierać intensywne angażowanie się w role, ale może również wskazywać na potrzebę wsparcia emocjonalnego),
- przeciętny poziom (4-6): osoby 2 (16 lat), 3 (18 lat), 4 (17 lat), 5 (17 lat), 6 (17 lat), i 7 (17 lat) mają przeciętną reaktywność, co wskazuje na balans emocjonalny,
- niski poziom (1-3): osoba 1 (18 lat) osiągnęła niski wynik, co może oznaczać większą stabilność emocjonalną i odporność na wzburzenia.

Wytrzymałość (WT) to odporność na stres i umiejętność radzenia sobie z wysiłkiem. Wyniki:

- wysoki poziom (7-9): osoba 2 (16 lat) wykazuje wysoką wytrzymałość, co może wspierać zdolność do pracy pod presją,
- przeciętny poziom (4-6): osoby 1 (18 lat), 3 (18 lat), 4 (17 lat), i 6 (17 lat) mają umiarkowaną wytrzymałość, co wskazuje na wystarczającą, ale nie najwyższą odporność na trudności,
- niski poziom (1-3): osoby 5 (17 lat), 7 (17 lat), 8 (16 lat), i 9 (17 lat) mają niski wynik, co może wskazywać na większą podatność na stres i potrzebę wsparcia w sytuacjach trudnych.

Aktywność (AK) wskazuje na intensywność zaangażowania w działania. Wyniki:

- wysoki poziom (7-9): osoba 8 (16 lat) osiągnęła wysoki wynik, co wskazuje na dużą energię i chęć angażowania się w działania,
- przeciętny poziom (4-6): osoby 1 (18 lat), 2 (16 lat), 4 (17 lat), 5 (17 lat), i 6 (17 lat) mają przeciętny poziom aktywności, co wskazuje na umiarkowaną energię,



- niski poziom (1-3): osoby 3 (18 lat), 7 (17 lat), i 9 (17 lat) mają niski wynik, co może oznaczać bardziej stonowane zaangażowanie.

Wyniki wskazują, iż wyższy poziom perseweratywności 18-latków i części 17-latków sprzyja zaangażowaniu w wymagające aktywności (np. teatr). Ich nastawienie do wytrwałej pracy rozwija kompetencje, które mogą wspierać codzienne zadania, w tym te szkolne. Z kolei wyższa wrażliwość i reaktywność emocjonalna zauważalna u niektórych 16 i 17-latków wzmacnia ich zdolność wyrażania emocji na scenie, wskazując potrzebę wsparcia emocjonalnego, zwłaszcza w obliczu trudnych sytuacji życiowych.

Niższa wytrzymałość wielu uczestników może sygnalizować trudności w dłuższej, intensywnej pracy, wymagającej wysiłku zespołowego. Osoby o wysokiej aktywności naturalnie wspierają dynamikę grupy, pełniąc często rolę liderów, motywując, wzmacniając zaangażowanie reszty. Zróżnicowane poziomy temperamentu wzbogacają grupę – osoby żwawe dodają energii, podczas gdy bardziej stonowane uczestniczą w stabilizacji atmosfery, co sprzyja harmonii i równowadze.

Wysoka perseweratywność wielu 17 i 18-latków sugeruje silne fundamenty prężności, co może pomóc w radzeniu sobie z presją sceniczną czy intensywnością prób. Wrażliwość sensoryczna i emocjonalna wzbogaca empatię, co jest ważnym elementem współpracy. Głębokie przeżywanie emocji u młodzieży zwiększa ich wrażliwość i zrozumienie wobec innych, sprawiając tym samym ich podatność na stres (może to zwiększać ich potrzebę wsparcia, zarówno ze strony rówieśników, jak i dorosłych). Dla uczestników o niskiej wytrzymałości długotrwały stres stanowi wyzwanie, dlatego pomocne może być wprowadzenie technik relaksacyjnych i strategii radzenia sobie ze stresem. Natomiast osoby o wysokiej aktywności mogą motywować resztę, korzystając z wsparcia, by utrzymać równowagę w angażowaniu się w działania. Teatr, z wyzwaniami wymagającymi konsekwencji, uczy adaptacji do zmian, co przekłada się na rozwój odporności psychicznej uczestników. Praca nad rolami, pokonywanie tremy oraz doświadczenia sceniczne mogą stać się skutecznym fundamentem umiejętności przydatnych także poza teatrem.

Dzięki intensywnym doświadczeniom, jak próby i występy, grupa teatralna daje przestrzeń do wzajemnego wsparcia w radzeniu sobie z trudnościami. Budowanie zaufania i poczucia przynależności w tej grupie pozwala młodzieży wzmacniać sprężystość, szczególnie dzięki wsparciu emocjonalnemu ze strony rówieśników. Wspólne cele



i emocjonalne zaangażowanie w rolach mogą przekładać się na ich zdolność konstruktywnego rozwiązywania problemów zarówno w domu, jak i w szkole.

Uczestnictwo w grupie umożliwia młodzieży rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak inicjowanie kontaktów i angażowanie się w działania grupowe, co sprzyja budowaniu relacji. Uczestnicy o wyższej skłonności do wytrwałości mogą lepiej radzić sobie z obowiązkami szkolnymi, a osoby z wyższą reaktywnością emocjonalną stają się otwarte na wyrażanie swoich potrzeb i przełamywanie stresu. Grupa teatralna jest miejscem, gdzie młodzież może ćwiczyć umiejętności społeczne, tak ważne w życiu codziennym.

Kolejnym z użytych kwestionariuszy w prowadzonym badaniu jest Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26. Tabela 21 przedstawia sumę uzyskanych punktów – wyniki indywidualne, na tle całej grupy badanej młodzieży. Tabela 22 przedstawia średni wynik całej grupy, a tabela 23 wynik dla norm względem skali danego kwestionariusza.

Skala	Os. 1	Os. 2	Os. 3	Os. 4	Os. 5	Os. 6	Os. 7	Os. 8	Os. 9
	Sp	Sp	Sp	Sp	Sp	Sp	Sp	Sp	Sp
(KO)	34	25	37	38	32	35	31	28	37
(KR)	51	23	50	50	52	45	44	26	38
(KS)	21	19	19	23	19	17	23	21	14
(P)	106	67	106	111	103	97	98	75	89

Sp_suma punktów

Tabela 21 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Skala	SUMA
(KR) Kompetencje rodzinne	42
(KO) Kompetencje osobiste	33
(KS) Kompetencje społeczne	20
(P) Prężność ogólna	95

Tabela 22 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Poziom	KO	KR	KS	P
Niskie	≤ 32	≤ 43	≤ 17	≤ 97
średnie/przeciętne	33-39	44-51	18-22	98-109
wysokie	≥ 40	≥ 52	≥ 23	≥ 110



Tabela 23 Wynik dla norm względem skali – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Gąsior, Chodkiewicz, & Cechowski, 2016)

W ramach podjętej analizy wyników badania, sumy punktów stwierdza się – w zakresie kompetencji osobistych:

- średnie wyniki w tej kategorii mają osoby 1, 3, 4, 6, i 9, które mogą przejawiać umiarkowany poziom odporności w zakresie kompetencji osobistych,
- niskie wyniki uzyskały osoby 2, 5, 7, 8, co wskazuje na niższą odporność w zakresie indywidualnych umiejętności radzenia sobie.

w zakresie kompetencji rodzinnych:

- wysokie wyniki uzyskała osoba 5 co sugeruje, że posiada mocne wsparcie rodzinne,
- średnie wyniki uzyskały osoby 1, 3, 4, 6 i 7, co wskazuje na przeciętną prężność i wsparcie w kontekście rodziny,
- niskie wyniki uzyskały osoby 2, 8 i 9, co może oznaczać mniejszy poziom wsparcia rodzinnego lub prężności w tej sferze.

w zakresie kompetencji społecznych:

- wysokie wyniki w tej kategorii uzyskały osoby 4 i 7, co świadczy o ich dobrych umiejętnościach radzenia sobie w środowisku społecznym,
- średnie wyniki uzyskało pięć osób (1, 2, 3, 5, 8), co wskazuje na przeciętną prężność społeczną,
- niskie wyniki w tej sferze uzyskały osoby 6 i 9, co może oznaczać mniejszą zdolność do radzenia sobie w kontekście społecznym.

w zakresie prężności ogólnej:

- wysoką prężność ogólną wykazuje osoba 4, co wskazuje na ogólną odporność i umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach,
- średnią prężność ogólną wykazują osoby 1, 3, 5, 6 i 7, co oznacza umiarkowaną odporność,
- niską prężność ogólną mają osoby 2, 8 i 9, co wskazuje na niższą ogólną prężność i mniejszą odporność.

Osoba 4 wykazuje najwyższą prężność ogólną, co może wynikać z wysokich wyników w kompetencjach osobistych i rodzinnych oraz wyższej odporności społecznej. Osoby 2, 8 i 9 wykazują niższą prężność we wszystkich kategoriach, co może świadczyć o mniejszej



odporności w radzeniu sobie z wszelkimi napotykanymi w życiu wyzwaniami. Wsparcie rodzinne i społeczne wydają się odgrywać istotną rolę w kształtowaniu ogólnej prężności młodzieży. Osoby, które mają wysokie wyniki w kompetencjach rodzinnych lub społecznych, często uzyskują wyższe wyniki prężności ogólnej. Zasadne jest wsparcie osób z niższymi wynikami, zwłaszcza w obszarach, które u nich dominują jako niskie, aby zwiększyć ich ogólną odporność psychiczną.

Angażująca emocjonalnie atmosfera rówieśnicza, która promuje twórczość, stanowi swego rodzaju bufor wobec codziennych stresów, z jakimi zmagają się ci młodzi ludzie. W tym środowisku rozwijają swoje kompetencje społeczne, uczą się wyrażać emocje i doskonałą komunikację. Wyniki wskazują, że osoby z wyższymi kompetencjami społecznymi i rodzinnymi charakteryzują się większą prężnością ogólną. Dzięki wspierającej grupie rówieśniczej, młodzież może częściowo kompensować braki w rodzinnym wsparciu, co potwierdza kluczową rolę relacji rówieśniczych w przystosowaniu się do trudnych sytuacji. Mimo, iż kwestionariusz KOP-26 nie mierzy temperamentu, można przypuszczać, że indywidualne różnice w odporności psychicznej wynikają również z cech temperamentalnych. Praca w grupie teatralnej, związana z występami publicznymi i koniecznością reagowania na stres sceniczny, pomaga budować odporność u osób o bardziej labilnym temperamencie. Osoby z wyższymi wynikami w zakresie kompetencji rodzinnych, jak uczestnik 5, wykazują większą prężność ogólną, co podkreśla znaczenie wsparcia rodziny w rozwijaniu odporności psychicznej młodzieży. Grupa teatralna wspiera rozwój młodych uczestników, ale nie zastępuje w pełni roli rodziny, która wciąż jest kluczowa w kształtowaniu postaw wobec trudności i strategii radzenia sobie. Teatr, poprzez ekspresję emocji i kontakt z widownią, dostarcza unikalnego kontekstu do rozwoju prężności.

Osoby o niższych kompetencjach społecznych, jak uczestnicy 6 i 9, mogą doświadczać trudności we współpracy, jednak środowisko teatralne stwarza okazję do rozwoju umiejętności społecznych. Wiek badanych (16–18 lat) sugeruje różny poziom dojrzałości emocjonalnej i społecznej, który wpływa na prężność psychiczną – starsi uczestnicy, jak osoba 4, radzą sobie lepiej w trudnych sytuacjach, wskazując na przewagę wynikającą z wieku i doświadczenia.

Grupa rówieśnicza, szczególnie taka jak teatralna, może wspierać młodszych członków poprzez kontakt z bardziej doświadczonymi uczestnikami. Teatr wzmacnia kompetencje interpersonalne, dzięki wymaganiom współpracy, zaufania i synchronizacji



działań. Osoby o niższych kompetencjach społecznych, jak uczestnicy 6 i 9, mają szansę rozwijać umiejętności społeczne, integrując się z grupą o wspólnych celach artystycznych. Teatr staje się miejscem treningu emocjonalnego i społecznego, co sprzyja budowaniu odporności na stres.

W okresie dojrzewania kluczowa jest identyfikacja z grupą i budowanie tożsamości. Teatralna grupa rówieśnicza pełni funkcję wspierającą, dostarczając wzorców adaptacyjnych, które pomagają młodzieży radzić sobie z wyzwaniami poprzez sztukę. Obecność i akceptacja rówieśników o podobnych zainteresowaniach artystycznych wzmacnia mechanizmy adaptacyjne, które mogą okazać się przydatne w późniejszych życiowych sytuacjach.

Grupa teatralna przy Chojnickim Centrum Kultury stanowi dla młodzieży nie tylko przestrzeń artystycznej ekspresji, ale i miejsce wspierające rozwój odporności psychicznej i radzenie sobie z trudnościami. Rówieśnicza wspólnota oparta na wspólnych wyzwaniach i celach znacząco przyczynia się do kształtowania prężności młodych ludzi.

Trzecim testem, jaki został użyty w daniu, to Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M). Tabela 24 prezentuje uzyskane indywidualne wyniki stenowe na tle całej grupy badanych. Tabela 25 przedstawia średni wynik całej grupy, a tabela 26 wynik dla norm stenowych względem skali danego kwestionariusza.

Skala	Os. 1	Os. 2	Os. 3	Os. 4	Os. 5	Os. 6	Os. 7	Os. 8	Os. 9
	S	S	S	S	S	S	S	S	S
(ES)	7	8	5	5	4	9	10	3	6
(A)	7	5	4	7	3	5	8	2	7
(I)	6	4	7	4	7	4	7	1	6
(WŁ)	7	6	5	6	5	6	9	2	7

S_sten

Tabela 24 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Skala	SUMA
(ES) Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej	6
(A) Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności	5
(I) Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych	5
(WŁ) Wynik łączny	6



Tabela 25 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Przedział wyniku	Poziom
1-3	niskie
4-7	średnie/przeciętne
8-10	wysokie

Tabela 26 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Matczak, 2001)

Analiza wyników tego badania pokazuje zróżnicowanie poziomu kompetencji społecznych w trzech badanych obszarach oraz wynikach łącznych, a także wskazuje na różnice pomiędzy poszczególnymi uczestnikami.

Kompetencje w sytuacji ekspozycji społecznej – wyniki uczestników mieszczą się w całym zakresie (1-10), co wskazuje na duże zróżnicowanie w poziomie tych kompetencji. Wyniki są rozłożone następująco:

- wysokie: osoby 2, 6 i 7 wykazują wysoką skuteczność w zachowaniach podczas ekspozycji społecznej, co sugeruje, że radzą sobie dobrze w sytuacjach, które wymagają wystąpienia publicznych lub innego rodzaju ekspozycji,
- średnie: osoby 1, 3, 4, 5 oraz 9 osiągnęły wyniki średnie, co wskazuje na przeciętną umiejętność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej,
- niskie: osoba 8 wykazuje niski poziom kompetencji w tej kategorii, co może wskazywać na trudności w radzeniu sobie w sytuacjach wymagających ekspozycji.

Kompetencje w sytuacjach wymagających asertywności – tu również obserwujemy zróżnicowanie wyników, które rozkładają się następująco:

- wysokie: tylko osoba 7 osiągnęła wynik wysoki, co sugeruje, że bardzo dobrze radzi sobie w sytuacjach wymagających asertywności,
- średnie: wyniki średnie uzyskała osoba 1, 2, 3, 4, 6 oraz osoba 9, co sugeruje, że przeciętnie radzą sobie w sytuacjach wymagających asertywności,



- niskie: osoba 5 oraz 8 wykazują niskie kompetencje w tym zakresie, co może wskazywać na trudności w wyrażaniu własnych potrzeb i obronie swoich granic w sytuacjach interpersonalnych.

Kompetencje w sytuacjach intymnych – wyniki wskazują na większą liczbę osób o wynikach przeciętnych lub wysokich:

- wysokie: w tej kategorii nie odnotowano wyników wysokich,
- średnie: większość uczestników (osoby 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, oraz 9) uzyskały wyniki średnie, co sugeruje umiarkowane kompetencje w sytuacjach intymnych,
- niskie: osoba 8 wykazała się niskim poziomem kompetencji w sytuacjach intymnych, co może świadczyć o trudnościach w sytuacjach bliskich, emocjonalnych.

Wyniki łączne uczestników również wskazują na zróżnicowanie w ogólnym poziomie kompetencji społecznych:

- wysokie: osoba 7 uzyskała wynik wysoki, co wskazuje na ogólnie wysoką efektywność w kompetencjach społecznych,
- średnie: większość uczestników, osoby 1, 2, 3, 4, 5, 6 oraz 9 uzyskały wyniki średnie, co oznacza przeciętny poziom kompetencji społecznych,
- niskie: osoba 8 osiągnęła niski wynik łączny, co może oznaczać ogólne trudności w radzeniu sobie w różnych sytuacjach społecznych.

Badania sugerują, że osoby z wyższymi kompetencjami społecznymi, jak osoba 7, mogą charakteryzować się większą prężnością psychiczną. Takie osoby lepiej radzą sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej i asertywności, co przekłada się na wyższą odporność względem możliwego stresu i większą skuteczność w wyzwaniach emocjonalnych. Osoby z niższymi wynikami, np. osoba 8, mogą potrzebować dodatkowego wsparcia, by wzmocnić swoją prężność psychiczną i zdolność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Temperament, rozumiany jako różnice indywidualne w reaktywności emocjonalnej i regulacji zachowań, także wpływa na kompetencje społeczne. Osoby bardziej otwarte, jak osoby 2, 6 i 7, wykazują lepsze wyniki w ekspozycji społecznej i asertywności, podczas gdy bardziej introwertywne osoby, np. osoba 8, mogą mieć trudności z nawiązywaniem bliskich relacji. Uczestnictwo w grupie teatralnej, sprzyja rozwojowi kompetencji społecznych, szczególnie w zakresie współpracy, komunikacji i ekspozycji społecznej. Działania grupowe



wzmacniają dzięki możliwości wyrażania emocji, eksperymentowania z rolami społecznymi i stawiania czoła wyzwaniom związanym z występami przed publicznością.

Zróźnicowanie wyników w zakresie asertywności wskazuje na różne potrzeby młodzieży. Osoby z niższymi wynikami, np. osoby 5 i 8, mogą wymagać wsparcia w zakresie wyrażania własnych potrzeb. Praca nad asertywnością w grupie teatralnej może pomóc im rozwinąć umiejętności komunikacji i obrony własnych granic w trudnych sytuacjach interpersonalnych. Młodzi ludzie, z wiekiem rozwija te kompetencje i elastyczność psychiczną, co wynika z większego doświadczenia i częstszych sytuacji społecznych. Starsi uczestnicy grupy, jak osoby 1 i 3, wykazują średnie i wysokie wyniki w różnych kategoriach, jednak przykład młodszej osoby 7 (17 lat), która osiągnęła wysoki wynik, pokazuje, że zarówno wiek, jak i cechy osobowości oraz temperament wpływają na rozwój tych kompetencji.

Grupa teatralna umożliwia dostosowanie wsparcia do indywidualnych potrzeb jej członków, co sprzyja rozwojowi prężności poprzez modelowanie zachowań społecznych. Teatr może również pomóc osobom mniej pewnym siebie, jak osoba 8, w przezwyciężeniu nieśmiałości i lęku przed oceną, co korzystnie wpłynie na ich życie codzienne, np. w komunikacji z rodziną. Teatr rozwija asertywność – umiejętność wyrażania potrzeb i stawiania granic – co jest przydatne w relacjach domowych i szkolnych. Osoby z wyższymi wynikami, np. osoby 1, 7 i 9, skuteczniej radzą sobie w sytuacjach wymagających samodzielności i komunikowania potrzeb w rodzinie. Osoby o niższych wynikach, jak osoby 5 i 8, mogą doskonalić asertywność w teatrze, co może ułatwić im radzenie sobie w rodzinie i w szkole.

Teatr jako przestrzeń wyrażania emocji pomaga młodzieży regulować emocje i lepiej rozumieć siebie, co jest kluczowe w budowaniu intymnych relacji. Osoby z wyższymi wynikami, np. osoby 3, 5 i 7, mają większą łatwość w nawiązywaniu bliskich relacji opartych na zaufaniu i otwartości, podczas gdy osoby z niższymi wynikami, jak osoba 8, mogą potrzebować więcej wsparcia, by rozwinąć te umiejętności. Dzięki wsparciu emocjonalnemu grupy teatralnej młodzież może lepiej radzić sobie z wyzwaniami życiowymi w szkole i w domu. Praca nad spektaklami teatralnymi wymaga współpracy, odpowiedzialności i umiejętności pracy w grupie, co przekłada się na rozwój kompetencji przydatnych w życiu domowym i szkolnym. Doświadczenie zdobywane w grupie teatralnej zwiększa odpowiedzialność młodzieży, co wpływa na podejście do nauki i obowiązków domowych.



Regularne występy i próby stanowią okazję do ćwiczenia radzenia sobie ze stresem, co ułatwia młodzieży mierzenie się z wyzwaniami w szkole i w domu.

Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS, to kolejne z narzędzi, jakie zostało użyte w ramach badania. Tabela 27 prezentuje uzyskane indywidualne wyniki stenowe na tle całej grupy badanych. Tabela 28 przedstawia średni wynik całej grupy, a tabela 29 wynik dla norm stenowych względem skali danego kwestionariusza.

Skala	Os. 1	Os. 2	Os. 3	Os. 4	Os. 5	Os. 6	Os. 7	Os. 8	Os. 9
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
(SON)	3	1	5	7	3	2	1	2	2
(SPI)	5	5	5	10	7	7	5	4	1
(SF)	3	4	7	7	4	1	2	6	3
(SSM)	5	6	7	8	6	3	5	2	2
(SCH)	2	2	6	7	5	6	1	2	4
(WS)	8	2	8	8	6	1	5	5	1
(ZA)	7	7	8	3	5	6	6	5	5
(PROS)	5	4	6	7	5	1	5	5	5
(AGR)	7	5	2	1	4	4	7	6	4
(OŚ)	4	3	8	9	8	4	2	4	5
(PŚ)	7	2	9	6	7	3	5	2	6
(PS)	7	2	6	9	6	6	4	3	7
(PB)	5	7	6	2	7	6	7	5	6
(SSS)	3	4	7	8	5	4	2	3	2
(FI)	7	3	5	3	4	1	5	4	1
(IWM)	6	2	6	3	4	1	4	3	1
(JWI)	7	5	3	4	5	2	7	6	5
(OŚ)	5	2	9	8	7	3	3	3	6
(OŻ)	5	4	6	5	7	6	5	4	6
(SK)	2	3	5	4	4	3	1	2	3

S_sten

Tabela 27 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Skala	SUMA
(SK) Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa	9
(ZA) Poczucie zagrożenia	6
(PS) Poczucie skuteczności	6
(PB) Poczucie bezradności	6
(SPI) Strefa poznawczo-intelektualna	5



(SSM) Sfera społeczno-moralna	5
(WS) Wsparcie i docenianie ze strony innych	5
(PROS) Prospołeczność	5
(OŚ) Sensowność i zorganizowanie świata	5
(PŚ) Przychylność świata	5
(JWI) Ja wobec innych	5
(OŚ) Obraz świata	5
(OŻ) Obraz własnego życia	5
(SF) Sfera fizyczna	4
(SCH) Sfera charakterologiczna	4
(AGR) Agresywność	4
(SSS) Samoocena globalna, specyficzna	4
(FI) Funkcjonowanie interpersonalne	4
(SON) Samoocena ogólna, niespecyficzna	3
(IWM) Postawa innych wobec mnie	3

Tabela 28 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Przedział wyniku	Poziom
1- 4	niskie
5-6	średnie/przeciętne
7-10	wysokie

Tabela 29 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Wysocka, 2011)

Prezentacja średnich wyników dla poszczególnych sfer w podziale na podgrupy wiekowe badanej młodzieży prezentuje tabela 30, na podstawie których zauważyć można tendencje:

- młodsze osoby (16 lat) uzyskały niższe wyniki w większości skal,
- osoby starsze (17 i 18 lat) wykazują wyższe wyniki w obszarach społecznych i związanych z samooceną oraz zorganizowaniem świata.

Skala	16 lat	17 lat	18 lat
Samoocena ogólna, niespecyficzna	1,5	3	4
Strefa poznawczo-intelektualna	4,5	6	5
Sfera fizyczna	5	3,4	5
Sfera społeczno-moralna	4	4,8	6



Sfera charakterologiczna	2	4,6	4
Wsparcie i docenianie ze strony innych	3,5	4,2	8
Poczucie zagrożenia	6	5	7,5
Prospołeczność	4,5	4,6	5,5
Agresywność	5,5	4	4,5
Obraz świata	3,5	5,6	6
Przychylność świata	2	5,4	8
Poczucie skuteczności	2,5	6,4	6,5
Poczucie bezradności	6	5,6	5,5
Samoocena globalna, specyficzna	3,5	4,2	5
Funkcjonowanie interpersonalne	3,5	2,8	6
Postawa innych wobec mnie	2,5	2,6	6
Ja wobec innych	5,5	4,6	5
Sensowność i zorganizowanie świata	2,5	5,4	7
Obraz własnego życia	4	5,8	5,5

Tabela 30 Średnie wyników dla poszczególnych sfer w podziale na podgrupy wiekowe – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Analizując wyniki w podziale na podgrupy wiekowe widać pewne wzorce, które pozwalają na wysunięcie wniosków psychologicznych o ich rozwoju i postawach w różnych obszarach życia:

- wzrost samooceny (zarówno ogólnej, jak i specyficznej) wraz z wiekiem sugeruje, że starsi członkowie grupy mają wyższe poczucie własnej wartości niż młodsi, młodzież 16-letnia uzyskała wyniki na poziomie niskim (1,5 w samoocenie ogólnej), co może wskazywać na początkowy etap poszukiwania tożsamości i mniejszą pewność siebie,
- u młodzieży 18-letniej wyższa samoocena (4 w ogólnej i 5 w specyficznej) może być efektem dojrzewania emocjonalnego oraz wpływu grupy teatralnej, która działa jako wspierające środowisko, sprzyjające rozwojowi poczucia wartości,
- w zakresie obszaru poznawczo-intelektualnego wyniki w grupie 17-latków są wyższe niż u 16 i 18-latków, co może sugerować, że ten wiek jest okresem szczególnego rozwoju zdolności poznawczych i ciekawości intelektualnej,
- wyniki w funkcjonowaniu interpersonalnym znacznie rosną w grupie 18-latków (6), co może świadczyć o bardziej dojrzałych umiejętnościach społecznych



i komunikacyjnych, będących efektem dłuższego uczestnictwa w grupie teatralnej, gdzie komunikacja i współpraca są kluczowe,

- w zakresie wsparcia i doceniania przez innych, wyniki są wyższe wśród starszej młodzieży, a szczególnie wśród 18-latków (8) – może to oznaczać, że starsi uczestnicy odczuwają większą akceptację i uznanie ze strony grupy, co jest kluczowe dla budowania zdrowej samooceny i pewności siebie,
- młodszy uczestnicy mogą dopiero adaptować się do środowiska grupy teatralnej, gdzie wsparcie rówieśników stopniowo wzrasta z czasem,
- poczucie zagrożenia jest najwyższe w grupie 18-latków (7,5), co może wynikać z większej świadomości wyzwań dorosłego życia oraz presji związanej z wkraczaniem w okres dojrzałości,
- poczucie bezradności wykazuje tendencję malejącą z wiekiem, co może sugerować, że starsi uczestnicy, mimo świadomości wyzwań, mają lepiej rozwinięte mechanizmy radzenia sobie z trudnościami, być może dzięki wsparciu grupy oraz zdobytym doświadczeniom,
- wyniki agresywności maleją z wiekiem, co jest korzystnym wskaźnikiem wzrostu samokontroli i bardziej dojrzałego sposobu radzenia sobie z frustracjami, to może świadczyć o pozytywnym wpływie grupy teatralnej na wyrażanie emocji w konstruktywny sposób,
- prospołeczność rośnie wraz z wiekiem, a wśród 18-latków osiąga wartość 5,5, co może odzwierciedlać rozwijanie empatii i potrzeby wspierania innych, co jest szczególnie istotne w grupie teatralnej,
- przychylność świata oraz sensowność i zorganizowanie świata rosną wraz z wiekiem, co może świadczyć o bardziej optymistycznym postrzeganiu rzeczywistości przez starszych uczestników oraz większym poczuciu stabilności,
- obraz własnego życia i obraz świata są również wyższe w grupie starszej młodzieży, co może wynikać z lepszego zrozumienia siebie oraz większej dojrzałości w interpretacji własnych doświadczeń.

16-latki mają niższe wyniki w obszarach związanych z Przychylnością świata, Samooceną globalną oraz Wsparciem i docenianiem ze strony innych, co może wskazywać, iż młodsze osoby całej grupy mniej optymistycznie podchodzą do otaczającego je świata



i własnych możliwości. W tym wieku poczucie zagrożenia i brak stabilności są stosunkowo częste i mogą wpływać na postrzeganie świata oraz poczucie skuteczności. Osoby starsze (17 i 18 lat) wykazują wyższe wyniki w tych obszarach, co może sugerować większą pewność siebie, wyższe poczucie własnej skuteczności oraz bardziej stabilny obraz świata. Zmieniające się poczucie samooceny może wynikać z okresu dojrzewania i zwiększającej się świadomości swoich możliwości.

W obszarze "Funkcjonowania interpersonalnego" oraz "Prospołeczności" osoby w wieku 17-18 lat wypadają lepiej niż osoby młodsze. Te wyższe wyniki mogą wskazywać na większe umiejętności społeczne i większą otwartość na kontakty interpersonalne, które rozwijają się wraz z wiekiem. Wyniki mogą również sugerować, że starsze osoby są bardziej zaangażowane w funkcjonowanie społeczne i cechują się wyższym poziomem empatii oraz gotowością do wspierania innych. Mogą też lepiej radzić sobie w sytuacjach wymagających współpracy czy komunikacji interpersonalnej.

Wysokie wyniki w obszarze Strefy poznawczo-intelektualnej oraz Sfery społeczno-moralnej wskazują, że badane osoby mają dobrze rozwiniętą refleksyjność i umiejętność dostrzegania norm społecznych i moralnych. Wyniki te mogą sugerować, że młodzież w tej grupie jest świadoma wartości społecznych oraz posiada zdolności analityczne i intelektualne, które pomagają im w lepszym rozumieniu i ocenie rzeczywistości. Obszary te są również kluczowe dla rozwoju poczucia odpowiedzialności społecznej, co może świadczyć o zdolności do odpowiedzialnych działań w kontekście grupowym i wrażliwości na normy moralne.

W wynikach widoczne są niższe oceny w zakresie „Obrazu świata” oraz „Poczucia bezradności” u osób najmłodszych, co może świadczyć o ich postrzeganiu świata jako mniej przewidywalnego i bardziej wymagającego. Takie wyniki mogą też być związane z okresem dojrzewania, który charakteryzuje się często dużą niepewnością co do przyszłości i intensywnym poszukiwaniem własnej tożsamości. Z kolei wyższe wyniki w obszarze „Sensowności i zorganizowania świata” wśród starszych badanych mogą odzwierciedlać większe poczucie stabilności i kontrolowania sytuacji, co jest charakterystyczne dla osób bardziej dojrzałych emocjonalnie i społecznie.

Wsparcie i docenianie przez innych są wyżej oceniane przez osoby starsze, co sugeruje, że mają one lepsze wsparcie społeczne lub bardziej optymistyczne oczekiwania w tym zakresie. Może to również wynikać z większej świadomości własnych potrzeb



emocjonalnych oraz gotowości do angażowania się w kontakty interpersonalne. U osób młodszych niższe wyniki w tej kategorii mogą wskazywać na niższe poczucie akceptacji społecznej lub niedojrzałość emocjonalną, która ogranicza im pełne wykorzystanie relacji wsparcia w grupie rówieśniczej.

Dane wskazują, że teatralna grupa rówieśnicza ma pozytywny wpływ na rozwój emocjonalny młodzieży, szczególnie w obszarach samooceny, wsparcia społecznego i funkcjonowania interpersonalnego. Wyższe wyniki w przychylności świata i prospołeczności u starszej młodzieży sugerują, że teatr pomaga w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz adaptacji do wyzwań życia dorosłego. Wyższa samoocena oraz pozytywny obraz siebie i świata wskazują na kształtowanie się pozytywnej tożsamości i zdrowego podejścia do własnych możliwości i ograniczeń, co może być istotne w kontekście przyszłych wyzwań życiowych.

Ostatnie narzędzie w formie kwestionariusza, jakie zostało użyte w badaniu, to Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK. Tabela 31 prezentuje uzyskane indywidualne wyniki stenowe na tle całej grupy badanych. Tabela 32 przedstawia średni wynik całej grupy, a tabela 33 wynik dla norm stenowych względem skali danego kwestionariusza.

Skala	Os. 1	Os. 2	Os. 3	Os. 4	Os. 5	Os. 6	Os. 7	Os. 8	Os. 9
	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Agresja	7	6	1	1	4	6	6	7	1
Unik	5	7	5	1	5	5	5	7	5
Uległość	5	7	7	6	6	6	5	2	7
Zadanie	7	5	7	9	8	6	7	6	7

S_sten

Tabela 31 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne

Skala	SUMA
Zadanie	7
Uległość	6
Unik	5
Agresja	4



Tabela 32 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne

Przedział wyniku	Poziom
1- 4	niskie
5-6	średnie/przeciętne
7-10	wysokie

Tabela 33 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Borecka-Biernat, 2012)

Analizując wyniki osiągnięte przez młodzież w zakresie strategii radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego, a mając na uwadze cztery strategie: agresji, uniku, uległości i zadaniowości, uwzględniając wiek badanych, możemy przyjrzeć się ich skłonnościom do stosowania poszczególnych strategii.

Agresja:

- osoby z wysokim poziomem agresji: osoby 1 (18 lat) i 8 (16 lat) uzyskały wynik 7, co wskazuje na wysoką skłonność do agresji jako strategii radzenia sobie w konflikcie,
- osoby ze średnim poziomem agresji: osoby 2, 6 i 7 (odpowiednio 16, 17 i 17 lat) osiągnęły wynik 6, co wskazuje na przeciętny poziom stosowania agresji,
- osoby z niskim poziomem agresji: osoby 3, 4 i 9 uzyskały wynik 1, a osoba 5 uzyskała wynik 4, co świadczy o niskim nasileniu tej strategii.

Zauważyć można zróżnicowanie w poziomach agresji, jednak większość osób wykazuje niski lub średni poziom agresji, co sugeruje stosunkowo niską skłonność do agresji w sytuacjach konfliktowych. Wysoka agresja występuje u dwóch osób, z których jedna jest najmłodsza (16 lat), co może wskazywać na związek między wiekiem a użyciem tej strategii.

Unik:

- osoby z wysokim poziomem uniku: osoby 2 i 8 osiągnęły wynik 7, co wskazuje na częste unikanie sytuacji konfliktowych,
- osoby ze średnim poziomem uniku: sześć osób (1, 3, 5, 6, 7 i 9) osiągnęło wynik 5, co wskazuje na umiarkowane stosowanie strategii uniku,



- osoby z niskim poziomem uniku: osoba 4 uzyskała wynik 1, co wskazuje na bardzo niski poziom unikania konfliktów.

Większość grupy wykazuje przeciętną tendencję do unikania konfliktów, co może sugerować, że uczestnicy raczej nie stosują tej strategii jako dominującej. Dwie osoby stosują unik bardziej intensywnie, co może być ich preferowaną formą radzenia sobie.

Uległość:

- osoby z wysokim poziomem uległości: trzy osoby (2, 3, i 9) osiągnęły wynik 7, co sugeruje skłonność do podporządkowywania się w sytuacjach konfliktowych,
- osoby ze średnim poziomem uległości: cztery osoby (1, 4, 5, 6 i 7) mają wyniki 5 lub 6, wskazując na umiarkowaną skłonność do uległości,
- osoby z niskim poziomem uległości: osoba 8 uzyskała wynik 2, co wskazuje na niski poziom uległości.

Część badanych preferuje uległość jako strategię radzenia sobie, szczególnie osoby 2, 3 i 9. Przeciętna skłonność do uległości jest widoczna u większości badanych, jednak niski poziom tej strategii jest rzadki (jedynie u jednej osoby).

Zadaniowość:

- osoby z wysokim poziomem zadaniowości: siedem osób (1, 3, 4, 5, 7, 8 i 9) uzyskało wysokie wyniki (7-9), co wskazuje na preferencję działania zadaniowego w sytuacjach konfliktowych,
- osoby ze średnim poziomem zadaniowości: osoby 2 i 6 mają wyniki 5 i 6, co wskazuje na przeciętną tendencję do stosowania zadaniowości,

Zadaniowość jest dominującą strategią w tej grupie, co może być związane z konstruktywnym podejściem do rozwiązywania konfliktów. Wysoki poziom tej strategii u większości badanych może sugerować ich dążenie do aktywnego rozwiązywania problemów, co jest pozytywnym wskaźnikiem.

Ogólna analiza wyników wskazuje, iż zadaniowość jest najbardziej preferowaną strategią w grupie, co sugeruje dążenie młodzieży do rozwiązywania konfliktów w sposób konstruktywny. Agresja występuje na wysokim poziomie u niewielkiej liczby osób, a większość grupy charakteryzuje się niską lub średnią skłonnością do agresji. W kwestii unik oraz uległości – młodzi ludzie stosują je w umiarkowanym stopniu, choć niektóre jednostki wykazują silniejsze skłonności do tych strategii. Taka struktura wyników sugeruje,



że młodzież z grupy teatralnej częściej podejmuje działania oparte na konstruktywnych strategiach radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, co może być korzystne dla ich rozwoju społecznego oraz umiejętności pracy zespołowej.

5.2 Analiza indywidualna części grupy

Do indywidualnych wywiadów zaproszono 5 osób – 4 dziewczęta i chłopaka. Z uwagi na fakt 16-letnich uczestników, wyników podjętych badań, te osoby zostały zaproszone do wywiadów. Do tej części zaproszono również chłopaka z tytułu reprezentacji płci męskiej w tej grupie rówieśniczej. W indywidualnych spotkaniach wzięło udział 2 16-latów i 3 17-latów.

Osoba 2, dziewczyna lat 16.

Opis sytuacji i obserwacji na podstawie ankiety wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.

W zakresie rodziny i relacji osoba wskazuje na bycie w odłączeniu od jej członków. Opisuje rodzinę jako dysfunkcyjną, odczuwając brak wsparcia ze strony rodziców. Z matką łączy ją relacja koleżeńska nie matczyna, a ojciec jest wspomniany tylko przelotnie. Opisywany dystans może mówić o poczuciu osamotnienia emocjonalnego i braku wzorców. W relacji z młodszymi braćmi, zwłaszcza z najmłodszym (który nazywa ją Tata), przejęła nietypowe role opiekuńcze – co może skutkować wczesnym poczuciem odpowiedzialności, ale i emocjonalnym przytłoczeniem. Mimo, iż dostrzega możliwość poprawy w relacjach rodzinnych, nie jest ich pewna, nie wie rzeczywiście chciałaby tych zmian. Może to wynikać z rezygnacji lub niejasności co do tego, jak miałyby wyglądać lepsza sytuacja, po tych zmianach.

Wyzwania szkolne i społeczne – rozmówczyni mówi, iż ogólnie radzi sobie z nauką, matematykę i geografię postrzega jako stresujące przedmioty. Sposób, w jaki radzi sobie z trudnościami, pokazuje tendencję do wycofywania się w trudnych sytuacjach, co może prowadzić do kumulowania stresu. Czuje się lubiana przez nauczycieli i uczniów, co świadczy o jej umiejętnościach społecznych. Niemniej jednak, odczuwa pewne poczucie odrzucenia i izolacji, co może wpływać na jej ogólne poczucie zaufania do innych.



Dziewczyna przyznaje, że odczuwała samotność i myślała o samobójstwie. Problemy z identyfikowaniem emocji (wspomniana pustka) mogą wskazywać na symptomy związane z depresją. Od 11. roku życia korzysta z pomocy psychologa, co świadczy o świadomości swoich trudności. Pisanie i izolacja są jej głównymi sposobami radzenia sobie, ale te metody mogą wzmacniać poczucie oderwania od innych zamiast rozwiązywać podstawowe problemy.

Ma konkretne plany na przyszłość, w tym studia w Gdyni i pracę w kawiarni. Te cele mogą być źródłem nadziei i poczucia kierunku, wskazując na pragnienie niezależności i samowystarczalności. Dziewczyna wykazuje chęć poprawy asertywności, co świadczy o samoświadomości i dążeniu do lepszego radzenia sobie w relacjach. To może pomóc jej w ustanowieniu zdrowszych granic i poprawie relacji z otoczeniem.

Dziewczyna wydaje się odporna i refleksyjna, ale jej izolacja, ambiwalencja wobec ról rodzinnych i trudności w identyfikowaniu emocji sugerują, że potrzebuje dodatkowego wsparcia emocjonalnego. Terapia grupowa lub grupy wsparcia mogłyby pomóc jej poczuć się mniej osamotnioną. Chęć wyrażania swoich uczuć w sposób bezpośredni jest obiecująca i warto ją wspierać. Szkolenie z zakresu asertywności i komunikacji mogłoby pomóc jej w rozwoju i wzmocnieniu relacji. Wprowadzenie alternatywnych sposobów radzenia sobie ze stresem, takich jak techniki uważności, mogłoby pomóc jej w bardziej konstruktywnym radzeniu sobie z trudnymi emocjami, zamiast wycofywania się. Jej ambicje związane ze studiami i pracą można wykorzystać jako motywację. Mentor lub doradca mógłby wesprzeć ją w planowaniu tych celów, co pomogłoby jej zbudować odporność potrzebną do realizacji marzeń.

Dziewczyna wydaje się obarczona znacznym ładunkiem emocjonalnym, ale ma nadzieję na przyszłość i wyraźne ambicje. Dzięki odpowiedniemu wsparciu mogłaby skutecznie radzić sobie z trudnościami i rozwijać się osobiście.

Spośród pięciu osób biorących udział w wywiadzie, jako jedyna skorzystała z możliwości zadania pytania, które był dostępne na koniec, w ramach 40 pytania: Czy jest jeszcze coś o czym chciał porozmawiać, zapytać? Zadała pytanie: Co Pan myśli, jakie ma Pan przemyślenia filozoficzne? Jej odpowiedź jest wyjątkowa i może sugerować kilka rzeczy na temat jej osobowości oraz podejścia do rozmowy i relacji z innymi ludźmi.

To pytanie może wskazywać jej ciekawość i skłonność do refleksji nad szerszymi, bardziej abstrakcyjnymi tematami, co odróżnia ją od typowych rozmów o codziennych



sprawach. Dziewczyna prezentuje zainteresowanie tym, co myśli druga osoba, co może być próbą nawiązania głębszej i bardziej znaczącej rozmowy. Jej pytanie może wynikać również z potrzeby znalezienia osoby, która mogłaby być dla niej mentorem – może czuje, że potrzebuje autorytetu? Pytanie o filozofię wskazuje, że interesuje ją nie tylko pragmatyczna strona rozmowy, ale też wartości, poglądy i podejście do życia osoby, którą uważa za profesjonalistę. Pytaniem tym wzbudziła we mnie zainteresowanie. Możliwe, że chce sprawdzić, czy poświęcę jej więcej uwagi niż tylko przejście przez salwę pytań. Może to świadczyć o potrzebie bycia dostrzeżoną i wysłuchaną na poziomie bardziej intymnym i osobistym.

Pytanie może również sugerować, iż dziewczyna ma naturalną skłonność do introspekcji i zadawania pytań egzystencjalnych, tym bardziej, iż sama ma wewnętrzne przemyślenia na temat życia i próbuje je uporządkować. Możliwe, że szuka odpowiedzi na pytania o sens życia, swoje miejsce w świecie.

Fakt, że jako jedyna spośród badanych zadała pytanie, świadczy o jej odwadze i otwartości na interakcje. Nie tylko przeszła przez zestaw pytań, ale również przełamała konwencję i spróbowała przekształcić jednostronny wywiad w dialog – potrafi wyjść poza ramy i nie boi się podejmować działań, które mogłyby wydawać się nietypowe w danym kontekście. To pytanie odczytuję jako subtelne wołanie o kontakt. Wydaje się, że nie jest zainteresowana tylko techniczną pomocą psychologiczną, ale również rozmową na wyższym poziomie zrozumienia, co wskazuje na jej dużą dojrzałość emocjonalną i intelektualną.

W czasie prowadzonej rozmowy, prócz kwestii ostatniego pytania, to moją uwagę zwróciła aktywność i gotowość na głębsze wypowiedzi, jakie były budowane w długie zdania. Wypowiedź była płynna, spokojna z przerwami na oddech. Wypowiedź wzbogacona o ładny jej styl, język i słownictwo. W zakresie prowadzonej wypowiedzi cały czas w kontakcie wzrokowym, z widoczną mową ciała i gestykulacją rąk i twarzy. Ton i tembr głosu zmienny i dynamiczny nadający odpowiedni charakter. Na tle innych uczestników, czas prowadzonej rozmowy był o 40% dłuższy, tym samym zajmując ponad dwie godziny. Z obserwacji, spotkanie do samego końca z wysokim poziomem energii, zainteresowaniem i zaangażowaniem obydwu stron.

Kolejno tabele 34, 35, 36, 37 i 38 przedstawiają indywidualne wyniki osoby 2 w zakresie badania.



Skala	Wynik surowy	Stanin
(ŻW) Żwawość	11	3
(PE) Perseweratywność	17	6
(WS) Wrażliwość sensoryczna	16	5
(RE) Reaktywność emocjonalna	11	4
(WT) Wytrzymałość	13	7
(AK) Aktywność	12	5

Tabela 34 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne

Osoba spokojna, ostrożna i obserwująca otoczenie – bez nagłego, impulsywnego reagowania, potrzebująca czasu w zakresie dostosowania się do otoczenia. Z tendencją do drobiazgowej analizy zdarzeń i osobistej sytuacji. Z dużym poziomem wrażliwości emocjonalnej, przy jednoczesnej zdolności radzenia sobie w niekorzystnych warunkach i dużej odporności na wszelkie zagrożenia. Przeciętna aktywność, co oznacza spokojne działanie w ramach znanych sobie warunkach i otoczeniu.

Skala	Suma punktów
(KO) Kompetencje osobiste	25
(KR) Kompetencje rodzinne	23
(KS) Kompetencje społeczne	19
(P) Prężność ogólna	67

Tabela 35 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Ogólna prężność, adaptacja osoby w sytuacjach niekorzystnych, stresowych, zagrażających, będących wynikiem działania czynników traumatycznych, wewnętrznych lub zewnętrznych na niskim poziomie – osoba z trudem dostosowuje się do zmieniającego się otoczenia. Osoba raczej unika nowych wyzwań, może posiadać niską wiarę w siebie, w swoje możliwości. Jak już o czymś pomarzy, to szybko traci wiarę, że plany i działania w tym kierunku mogą być niepotrzebne – myśli, że to się nie uda. Stroni od spotkań z rodziną, uważa, że nie ma wsparcia a relacje z jej członkami są chłodne, podstawowe. Wie, że w trudnych sytuacjach nie otrzyma wsparcia. Ostrożnie nawiązuje relacje, nowe znajomości – jest obserwatorem społecznego otoczenia i zachodzących w nim aktywności.



Skala	Wynik surowy	Sten
Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach:		
(ES) ...ekspozycji społecznej	64	8
(A) ...wymagających asertywności	47	5
(I) ...intymnych	40	4
Wynik łączny	182	6

Tabela 36 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Osoba z wysokim poziomem umiejętności prezentacji siebie. Nie obawia się oceny innych, otoczenia – wręcz dobrze czuje się w sytuacji bycia obiektem uwagi. Tym samym radzi sobie w sytuacji wywierania wpływu na inne osoby celem realizacji swoich założeń i raczej potrafi opierać się wpływom innych. W zakresie sytuacji intymnych, bliskich relacji radzi sobie przeciętnie.

Skala	Wynik surowy	Sten
(SON) Samoocena ogólna, niespecyficzna	11	1
(SPI) Strefa poznawczo-intelektualna	28	5
(SF) Sfera fizyczna	26	4
(SSM) Sfera społeczno-moralna	33	6
(SCH) Sfera charakterologiczna	26	2
(WS) Wsparcie i docenianie ze strony innych	22	2
(ZA) Poczucie zagrożenia	27	7
(PROS) Prospołeczność	29	4
(AGR) Agresywność	24	5
(OŚ) Sensowność i zorganizowanie świata	19	3
(PŚ) Przychylność świata	19	2
(PS) Poczucie skuteczności	25	2
(PB) Poczucie bezradności	24	7
(SSS) Samoocena globalna, specyficzna	113	4
(FI) Funkcjonowanie interpersonalne	102	3
(IWM) Postawa innych wobec mnie	49	2
(JWI) Ja wobec innych	53	5
(OŚ) Obraz świata	38	2
(OŻ) Obraz własnego życia	49	4
(SK) Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa	17	3

Tabela 37 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne



Osoba w zakresie samooceny i poczucia wartości, wskaźnik samoocena ogólna, niespecyficzna uzyskał bardzo niski wynik (1), co sugeruje, że osoba ma niską samoocenę – może nie dostrzegać swoich pozytywnych cech lub zdolności, może być niepewna siebie i swoich umiejętności. Wartość 4 przy samoocenie globalnej, specyficznej również sugeruje niską samoocenę, choć bardziej stabilną niż wynik w SON. Może to wskazywać na niską pewność siebie w określonych kontekstach życiowych lub w stosunku do wybranych aspektów swojej osobowości.

Strefa poznawczo-intelektualna – wynik przeciętny (5), co wskazuje na neutralny stosunek do własnych zdolności intelektualnych. Osoba może oceniać swoje zdolności poznawcze jako przeciętne, co może być dla niej stabilnym punktem oparcia. Sfera fizyczna z wynikiem 4 sugeruje umiarkowane negatywne nastawienie do własnej fizyczności lub wyglądu. Może to wpływać na ogólne poczucie wartości.

Wynik 6 w zakresie strefy społeczno-moralnej to przeciętna wartość, wskazująca na umiarkowaną pewność co do swojej moralności i zachowań społecznych. Osoba może mieć neutralny stosunek do swoich zachowań względem innych. Sfera charakterologiczna – wartość 2 wskazuje na niskie poczucie stabilności i integralności charakteru. Osoba może czuć się niepewna swojej tożsamości lub mieć trudność z określeniem swojej osobowości.

Wsparcie i docenianie ze strony innych – niski wynik (2) sugeruje, że osoba nie czuje się wystarczająco wspierana przez otoczenie lub nie dostrzega tego wsparcia. Może odczuwać osamotnienie, co wpływa na jej poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Potwierdza to wskaźnik 3, który sugeruje, że osoba może mieć trudności w relacjach interpersonalnych lub postrzegać swoje funkcjonowanie społeczne jako niesatysfakcjonujące.

Postawa innych wobec mnie – niski wynik (2) może oznaczać, że osoba uważa, że inni są jej nieprzychylni lub obawia się oceny ze strony otoczenia. Ja wobec innych – przeciętny wynik (5) wskazuje na neutralną lub umiarkowaną gotowość do zaangażowania w relacje z innymi. Może czuć pewną ambiwalencję lub rezerwę w stosunku do innych ludzi.

Dość wysoki wynik (7) w zakresie poczucia zagrożenia może sugerować, że osoba odczuwa silne poczucie zagrożenia lub niepewności. Może mieć tendencję do obaw o przyszłość, być wyczulona na potencjalne zagrożenia, co może wpływać na jej postawę życiową i sposób postrzegania świata. Parametr agresywność z przeciętnym wynikiem (5) sugeruje, że osoba wykazuje umiarkowaną agresję, co może być przejawem obrony przed zagrożeniami lub reakcją na stresujące sytuacje.



Poczucie bezradności, wysoki wynik (7) może wskazywać, że osoba czuje się bezradna, zwłaszcza w obliczu wyzwań lub trudności jakie napotyka, co może być związane z jej niską samooceną i brakiem poczucia wsparcia.

Sensowność i zorganizowanie świata – wynik 3 wskazuje, że osoba może postrzegać świat jako mało zorganizowany lub sensowny. Może mieć trudności z odnalezieniem struktury i porządku w otaczającej rzeczywistości. Względem przychylności świata, wynik 2 sugeruje niskie poczucie, że świat jest jej przychylny, co może prowadzić do pesymistycznego postrzegania otoczenia. Obraz świata podobnie – niski wynik (2) wskazuje na negatywne postrzeganie świata jako miejsca, które nie sprzyja jednostce.

Obraz własnego życia, gdzie uzyskany wynik to 4 – wskazuje na nisko-przeciętne postrzeganie swojego życia. Może to być związane z poczuciem braku satysfakcji z życia, niską samooceną i poczuciem bezradności.

Skala kontrolna (aprobaty społecznej, kłamstwa) – wynik 3 sugeruje niski poziom potrzeby aprobaty społecznej lub skłonności do ukrywania swoich odczuć. Może to oznaczać, że osoba odpowiadała na pytania szczerze, z małym naciskiem na autoprezentację.

Osoba prezentuje niski poziom samooceny, szczególnie ogólnej, co wpływa na jej poczucie bezradności i skłonność do postrzegania świata jako zagrażającego i nieprzyjaznego. Ma niskie poczucie skuteczności oraz słabe poczucie wsparcia od innych, co może przyczyniać się do jej ogólnego poczucia osamotnienia i braku bezpieczeństwa.

Poczucie zagrożenia oraz bezradność mogą sugerować podwyższony poziom lęku, zwłaszcza w sytuacjach społecznych i związanych z wyzwaniami życiowymi. Warto rozważyć wsparcie psychologiczne, aby pomóc tej osobie w budowaniu pozytywnego obrazu siebie, większej pewności w relacjach z innymi oraz bardziej konstruktywnego postrzegania świata.

Skala	Wynik surowy	Sten
Agresja	4	6
Unik	5	7
Uległość	8	7
Zadanie	16	5

Tabela 38 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne



W zakresie sytuacji konfliktowych, osoba stosuje unik – w większości sytuacji rezygnuje z obrony swoich planów, interesów. Pozwala drugiej stronie osiągać to na czym jej zależy, ze szkodą dla własnych celów. Tym samym nie dba o własne pragnienia, idzie w usatysfakcjonowanie drugiej osoby, aby utrzymać z nią związek czy dobre stosunki. Zatem w kwestii agresywnego podejścia – raczej nie ukierunkowuje swoich zamierzeń w osobę czy odnajdywanie rozwiązań. Unik to kolejna, z bliskich form radzenia sobie przez osobę w trudnych sytuacjach konfliktowych. Zazwyczaj osoba wycofuje się, unika kontaktu z tą sytuacją i osobami z nią powiązanymi. Wystrzega się przeżywania tej sytuacji, lekceważąc i ignorując problem, angażując się w czynności zastępcze.

Zalecenia.

- Utrzymanie wsparcia terapeutycznego i dalsza praca z psychologiem.

Dziewczyna korzysta z pomocy psychologa i warto aby działanie to kontynuowała. Kluczowa jest praca nad emocjami, samopoczuciem oraz relacjami rodzinno-społecznymi, co może pomóc zrozumieć siebie i zbudować większą stabilność emocjonalną. Warto podjąć się pracy nad umiejętnością rozpoznawania i wyrażania emocji, gdyż obecnie dostrzega się trudności z identyfikowaniem i nazwaniem tego, co odczuwa.

- Techniki zarządzania stresem.

16-latka wskazuje na tendencję do izolowania się, gdy czuje się przytłoczona. Warto, aby poznała dodatkowe techniki radzenia sobie ze stresem, które mogą być bardziej zróżnicowane i przynoszące ulgę, np. medytacja lub ćwiczenia oddechowe – które pomogą wyciszyć się i uporządkować myśli. Pisanie dziennika emocji – kontynuacja pisania, ale ukierunkowana na identyfikowanie i analizowanie swoich emocji, co może pomóc lepiej zrozumieć własne przeżycia i redukować poczucie pustki. Spacerowanie czy jazda na rowerze, aktywność fizyczna, która już jest obecna, warto rozwijać o inne aktywności, które nie tylko pomagają radzić sobie ze stresem, ale też poprawiają samopoczucie dzięki uwalnianiu endorfin.

- Budowanie i wzmacnianie sieci wsparcia społecznego.

Dziewczyna ma dwie przyjaciółki, jednak wydaje się, że mogłaby skorzystać na budowaniu bardziej zróżnicowanych relacji. Warto, aby kontynuowała uczestnictwo w grupie teatralnej, ewentualnie rozwijała udział w innych grupach rówieśniczych, które dzielą jej zainteresowania. Poczucie przynależności i wsparcie od osób, z którymi ma wspólne pasje, mogą pozytywnie wpłynąć na jej poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego.



- Praca nad relacjami rodzinnymi.

Dziewczyna opisuje swoje relacje rodzinne jako trudne i dysfunkcyjne – warto, aby kontynuowała rozmowy z psychologiem na temat relacji rodzinnych i próbowała wypracować własne granice i zdrowe sposoby radzenia sobie z emocjami, które wynikają z tej sytuacji. W miarę możliwości może także zastanowić się nad rozmowami z członkami rodziny w obecności terapeuty, jeśli wszyscy byliby otwarci na taką formę pracy.

- Praca nad asertywnością i komunikacją interpersonalną.

Dziewczyna wspomniała, że chciałaby nauczyć się mówić „co mi nie leży, co mi nie pasuje, z czym się nie zgadzam”. Warto, aby rozwijała umiejętności asertywne i lepsze wyrażanie swoich potrzeb. Może to pomóc jej budować zdrowsze relacje, w których będzie czuła się bardziej szanowana i rozumiana. Asertywność jest również kluczowa w budowaniu poczucia własnej wartości i wzmacnianiu odporności psychicznej.

- Praca nad poczuciem własnej wartości.

Dziewczyna wydaje się przechodzić przez trudny etap rozwoju tożsamości, co jest typowe dla wieku nastoletniego, zwłaszcza gdy pojawiają się problemy rodzinne i interpersonalne. Warto pracować z nią nad wzmacnianiem poczucia własnej wartości i docenianiem swoich mocnych stron – rozwijanie talentów, pasji i umiejętności może wzmacniać poczucie kompetencji.

- Stopniowe budowanie samoświadomości emocjonalnej.

Dziewczyna przyznała, że często nie potrafi zidentyfikować swoich emocji, co może prowadzić do odczuwania pustki. Terapia emocjonalna, np. techniki uważności (mindfulness), mogą jej pomóc w rozwinięciu większej samoświadomości emocjonalnej i ułatwić jej identyfikowanie swoich uczuć. Wprowadzenie ćwiczeń z zakresu rozpoznawania emocji w danej chwili mogłoby przyczynić się do większej stabilności psychicznej.

- Poszukiwanie zdrowych pasji i zainteresowań.

Dziewczyna wspomina o „niezdrowej obsesji” na temat serialu, która pozwala jej uciec od rzeczywistości. Warto, aby pracowała nad bardziej zrównoważonym zaangażowaniem w swoje pasje, które może przynieść jej korzyści, jednocześnie nie stając się sposobem na izolację. Może to być gra na gitarze, która rozwija jej kreatywność i daje poczucie osiągnięcia lub inne zajęcia artystyczne, które przyczyniają się do wyrażenia siebie.



- Rozwój w obszarze edukacyjnym i zawodowym.

16-latka wspomniała, że marzy o studiach i pracy, co wskazuje, że ma wyznaczone cele na przyszłość. Warto, aby kontynuowała pracę nad rozwijaniem swoich zainteresowań i umiejętności, które pomogą jej w realizacji tych celów. Planowanie przyszłości i koncentracja na edukacji może pomóc jej zbudować pozytywne oczekiwania wobec siebie i świata oraz wzmocnić poczucie kontroli nad własnym życiem.

Dziewczyna potrzebuje wielowymiarowego wsparcia, które obejmie zarówno rozwój osobisty, jak i umiejętności społeczne, emocjonalne oraz pracę nad swoimi relacjami i samooceną. Kontynuowanie terapii, rozwijanie zainteresowań i nauka zarządzania stresem mogą jej pomóc zbudować większą odporność psychiczną. Wzmacnianie sieci wsparcia społecznego i rozwijanie asertywności pomoże jej czuć się bardziej pewnie i komfortowo w kontaktach międzyludzkich.

Osoba 5, dziewczyna lat 17.

Opis sytuacji i obserwacji na podstawie ankiety wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.

Osoba wskazuje, iż ogólnie czuje się dobrze, jest zrelaksowana i często odczuwa pozytywne emocje, jak radość. Czasami doświadcza jednak stresu, zwłaszcza związanego ze szkołą, którą postrzega jako przytłaczającą. Choć radzi sobie w szkole i uczestniczy w różnych zajęciach dodatkowych (np. lekcje pianina, teatr), szkoła jest dla niej głównym źródłem stresu. Obciążają ją codzienne obowiązki, konieczność przygotowania się oraz relacje z nauczycielami. Jest niepewna, czy w pełni czuje się dobrze w szkole, głównie z powodu presji, którą odczuwa.

Silnym czynnikiem wspierającym dla dziewczyny jest rodzina, w szczególności rodzice. Opisuje ich jako przyjacielsko nastawionych, mocno wspierających, zwłaszcza matkę, do której może zwrócić się o pomoc emocjonalną. Ma również bliskie przyjaźnie, spotyka się z przyjaciółmi poza szkołą i czuje się z nimi związana.

Mechanizmem radzenia sobie, a tym samym obszarem zainteresowań jest książka i aktywność sportowa. 17-latka lubi czytać, zwłaszcza książki fantastyczne. Lubi oglądać filmy i angażować się w aktywność fizyczną (bieganie, joga). Czytanie i zatapianie się w książkach pomaga jej radzić sobie ze stresem, dając jej poczucie spokoju i ucieczki od codziennych trudności.



W kwestii uczuć, łatwiej jest jej rozmawiać o uczuciach z rodzicami, w tym z matką, trudniej zaś otworzyć się przed znajomymi. Czasami czuje się przytłoczona wyzwaniem, ale dotychczas nie rozważała pomocy specjalisty – woli szukać wsparcia u rodziny i przyjaciół.

Dziewczyna jest nastawiona na przyszłość i ma jasno określone cele, takie jak ukończenie studiów, dalsza edukacja i podróżowanie. Przygotowuje się do międzynarodowej matury, co świadczy o jej ambicji i zaangażowaniu w rozwój akademicki. Zauważa, że radzenie sobie ze stresem jest dla niej wyzwaniem i chciałaby rozwinąć umiejętności w tym zakresie, na przykład stosując techniki oddechowe i ćwiczenia z ciałem.

Osoba wydaje się być dobrze przystosowaną nastolatką z silnym wsparciem rodzinnym i jasnymi aspiracjami. Jednocześnie stres związany ze szkołą jest dla niej powracającym tematem, a rozwój technik zarządzania stresem mógłby poprawić jej ogólne samopoczucie i pomóc w radzeniu sobie z przyszłymi wyzwaniami.

Podczas indywidualnego spotkania osoba zachowywała się spokojnie, ale z ograniczonym zaufaniem. Początkowe wypowiedzi były krótkie, zdawkowe. Z czasem zauważalne były śmielsze i pełniejsze wypowiedzi. Energiczna, chcąc szybko odpowiedzieć, po czym oczekując kolejnego pytania. Osoba w kontakcie wzrokowym, nie mniej sprawiała wrażenie chcącej szybko skończyć to spotkanie.

Tabele 39, 40, 41, 42 i 43 przedstawiają indywidualne wyniki osoby 5 w zakresie badania.

Skala	Wynik surowy	Stanin
(ŻW) Żwawość	19	8
(PE) Perseweratywność	15	5
(WS) Wrażliwość sensoryczna	20	9
(RE) Reaktywność emocjonalna	13	4
(WT) Wytrzymałość	3	3
(AK) Aktywność	10	4

Tabela 39 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne

Wyniki wskazują na tendencję do szybkiego reagowania. W zakresie wykonywanych czynności utrzymywane jest duże tempo i łatwość zmiany zachowania względem zmian warunków zewnętrznych. Osoba cechuje się żwawością, elastycznością i plastycznością intelektualną. Częste impulsywne reakcje, bycie w pośpiechu, przy jednoczesnej dużej



wytrwałości i sumienności w działaniu. Przeciętna analiza zdarzeń – bez drobiazgowości. Duża wrażliwość sensoryczna i emocjonalna. Spostrzegawcza, czujna i otwarta na otoczenie zewnętrzne. Osoba przeciętnie aktywna, raczej w realizacji jednego zajęcia/zadania.

Skala	Suma punktów
(KO) Kompetencje osobiste	32
(KR) Kompetencje rodzinne	52
(KS) Kompetencje społeczne	19
(P) Prężność ogólna	103

Tabela 40 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Osoba o przeciętnej sprężystości, umiejętności radzenia sobie z napotkanymi sytuacjami i życiowymi trudnościami. Raczej zdolna do elastycznej i adekwatnej adaptacji do zewnętrznych i wewnętrznych stresorów. Nie stawia sobie celów i nie podąża ustalonym planem działania. Może mieć obawy względem wiary w swoje możliwości, co może przekładać się w przekonanie o braku nadziei na przyszłość. Osoba wykazuje wysoki poziom kompetencji rodzinnych – jest ważna dla członków swojej rodziny i lubi przebywać w ich towarzystwie. Ma z nimi bliski kontakt i wie, że w trudnych sytuacjach może liczyć na wsparcie z ich strony. Raczej nie ma trudności w nawiązywaniu nowych znajomości, posiada grono znajomych – nie liczne, ale zaufane. Nim zaadoptuje się w nowym miejscu, potrzebuje chwili czasu, by poobserwować.

Skala	Wynik surowy	Sten
Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach:		
(ES) ...ekspozycji społecznej	49	4
(A) ...wymagających asertywności	39	3
(I) ...intymnych	50	7
Wynik łączny	168	5

Tabela 41 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Osoba z niskim poziomem umiejętności asertywnych – może obawiać się otoczenia, stąd często wycofuje się, nie podejmuje wpływu w zakresie walki o siebie. Przeciętne umiejętności wyrażania i prezentacji siebie, raczej stroni od sytuacji wymagających



prezentacji i ekspozycji własnej osoby. W kwestii sytuacji intymnych, bliskich relacji radzi sobie przeciętnie.

Skala	Wynik surowy	Sten
(SON) Samoocena ogólna, niespecyficzna	22	3
(SPI) Strefa poznawczo-intelektualna	31	7
(SF) Sfera fizyczna	26	4
(SSM) Sfera społeczno-moralna	33	6
(SCH) Sfera charakterologiczna	30	5
(WS) Wsparcie i docenianie ze strony innych	33	6
(ZA) Poczucie zagrożenia	22	5
(PROS) Prospołeczność	31	5
(AGR) Agresywność	22	4
(OS) Sensowność i zorganizowanie świata	27	8
(PŚ) Przychylność świata	28	7
(PS) Poczucie skuteczności	34	6
(PB) Poczucie bezradności	23	7
(SSS) Samoocena globalna, specyficzna	120	5
(FI) Funkcjonowanie interpersonalne	108	4
(IWM) Postawa innych wobec mnie	55	4
(JWI) Ja wobec innych	53	5
(OŚ) Obraz świata	55	7
(OŻ) Obraz własnego życia	57	7
(SK) Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa	20	4

Tabela 42 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników wskazuje na zróżnicowane nastawienia tej osoby w zakresie różnych sfer funkcjonowania. Samoocena ogólna, niespecyficzna – wynik niski (3), osoba przejawia niską samoocenę ogólną, co może oznaczać niepewność względem własnej wartości lub poczuciem niedowartościowania. To może mieć wpływ na jej pewność siebie i sposób postrzegania swojej osoby w kontaktach z innymi.

Strefa poznawczo-intelektualna – wysoki wynik (7) sugeruje, że osoba ma dobrze rozwiniętą sferę poznawczą i intelektualną, czuje się pewnie w obszarze zdolności intelektualnych, co może oznaczać, że lubi podejmować wyzwania umysłowe i ma pozytywne nastawienie do własnych umiejętności poznawczych. 4 (nisko), to wynik w sferze fizycznej – niskie wyniki w tej sferze mogą wskazywać na pewien dyskomfort lub niezadowolenie



z własnej fizyczności, wyglądu lub ogólnej kondycji fizycznej. Może to sugerować obniżoną akceptację własnego ciała.

Sfera społeczno-moralna, uzyskany wynik 6 (przeciętnie). Wynik ten świadczy o tym, iż osoba postrzega siebie jako umiarkowanie odpowiedzialną społecznie i moralnie, prawdopodobnie stara się działać etycznie i być uczciwa. W sferze charakterologicznej wynik 5 (przeciętnie), który wskazuje na umiarkowaną pewność siebie w kontekście własnych cech charakteru. Osoba może mieć neutralne nastawienie co do własnych cech, ani przesadnie krytyczne, ani idealizujące.

Wsparcie i docenianie ze strony innych – wynik 6 (przeciętny) sugeruje, że osoba odczuwa umiarkowane wsparcie i uznanie innych, co prawdopodobnie jest dla niej wystarczające. Czuje się akceptowana, choć może czasem brakować jej silniejszego poczucia docenienia.

Względem sfery poczucie zagrożenia, przeciętny wynik 5 oznacza, że osoba nie odczuwa ani silnego zagrożenia, ani całkowitego bezpieczeństwa – czuje się umiarkowanie bezpieczna, ale może czasem przejawiać lęk lub niepokój, zależnie od sytuacji.

Prospołeczność – 5 (przeciętnie). Wynik wskazuje na przeciętne nastawienie prospołeczne, co oznacza, że osoba jest chętna do pomocy innym w umiarkowanym stopniu, ale nie jest to jej dominująca cecha.

Agresywność, niski poziom (4) agresywności sugeruje, że osoba jest raczej łagodna w kontaktach z innymi i unika konfliktów. Może być bardziej skłonna do unikania konfrontacji.

Sensowność i zorganizowanie świata. Wysoki wynik (8) świadczy o przekonaniu, że świat jest uporządkowany i ma sens. Osoba ma pozytywne nastawienie do otaczającej rzeczywistości, wierzy w logiczność i przewidywalność wydarzeń. W zakresie przychylności świata – podobnie, wysoki wynik (7). Osoba postrzega świat jako przyjazny, co może świadczyć o optymizmie i zaufaniu do otoczenia. Może mieć skłonność do widzenia świata w pozytywnym świetle, co wspiera jej poczucie bezpieczeństwa.

W zakresie poczucia skuteczności – przeciętne poczucie skuteczności (wynik 6) oznacza, że osoba czuje się umiarkowanie kompetentna w realizacji swoich celów, choć może czasem mieć wątpliwości co do swoich możliwości. Zaś wysoki wynik (7) w sferze poczucia bezradności sugeruje, że osoba może odczuwać bezradność w trudnych sytuacjach, co może wpływać na jej zdolność radzenia sobie ze stresem. Może to być czynnik ryzyka dla jej



dobrostanu psychicznego, wskazując na potencjalne trudności w zarządzaniu trudnościami życiowymi.

Samooceń globalna, specyficzna – wynik przeciętny (5), co może oznaczać, że osoba ocenia siebie w sposób umiarkowany w kontekście poszczególnych aspektów życia, bez szczególnej idealizacji lub krytycyzmu.

Funkcjonowanie interpersonalne, niska ocena 4 może wskazywać na trudności w relacjach interpersonalnych lub ograniczoną pewność siebie w kontaktach z innymi, co może przejawiać się w relatywnie mniejszej otwartości wobec nowych znajomości. Postawa innych wobec mnie również wynik 4 – osoba może mieć poczucie, iż inni postrzegają ją w sposób mniej przychylny. Może to obniżać jej pewność siebie w kontaktach społecznych. Ja wobec innych – 5 (przeciętnie). Przeciętne nastawienie wobec innych wskazuje na neutralność w relacjach – osoba ani nie czuje się szczególnie zobowiązana, ani zdystansowana w kontaktach społecznych.

Jak wygląda sfera obrazu świata – 7 (wysoko). Wynik w obrazie świata potwierdza pozytywne nastawienie do rzeczywistości, skłonność do optymizmu oraz wiarę w sens i uporządkowanie świata. Obraz własnego życia również 7 (wysoko) – osoba ma pozytywny obraz własnego życia, co świadczy o zadowoleniu z jego obecnego kształtu i poczuciu, że zmierza w dobrym kierunku.

Skala kontrolna – aprobata społeczna, kłamstwa z wynikiem 4 (nisko), który sugeruje, że osoba prawdopodobnie była szczera w udzielanych odpowiedziach, bez tendencji do upiększania własnego obrazu czy dopasowywania się do oczekiwań społecznych.

Dziewczyna wydaje się być osobą o pozytywnym nastawieniu do świata i życia, z optymistycznym spojrzeniem na otoczenie. Wysokie poczucie bezradności oraz niska samooceń ogólna mogą jednak wskazywać na skłonność do wątpienia w swoje możliwości w trudnych sytuacjach. Może mieć również pewne trudności w relacjach interpersonalnych, wynikające z niższego poczucia akceptacji przez innych. Zastosowanie technik wspierających pewność siebie oraz strategie radzenia sobie z poczuciem bezradności mogą być pomocne w zwiększeniu jej dobrostanu psychicznego.

Skala	Wynik surowy	Sten
Agresja	1	4
Unik	1	5
Uległość	7	6
Zadanie	24	8



Tabela 43 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne

W sytuacji konfliktu społecznego osoba szuka rozwiązań. Swoją aktywność kieruje w problem, a nie w osobę, stronę konfliktu. Kiedy widzi, że nie ma możliwości na znalezienie, czy wypracowanie wspólnego rozwiązania, jakie będzie dobre dla obydwu stron, ulega bądź unika sytuacji – wycofuje się. Zdecydowanie nie stosuje agresji, nie ukierunkowuje się na osobę.

Zalecenia.

Zalecenia skoncentrowane na wzmacnianiu samooceny, poprawie asertywności, budowaniu większej pewności siebie oraz rozwijaniu strategii radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

- Wzmacnianie poczucia własnej wartości i samooceny.

Kluczem jest praca nad akceptacją siebie. Niska samoocena i czasem niepewność w relacjach społecznych mogą sugerować potrzebę pracy nad akceptacją siebie i wzmacnianiem poczucia własnej wartości. Regularna refleksja nad własnymi sukcesami, zdolnościami i osiągnięciami może pomóc tej osobie uświadomić sobie, co już w sobie ceni. Dobrym pomysłem może być prowadzenie dziennika, w którym codziennie zapisuje się drobne sukcesy oraz rzeczy, z których osoba jest dumna. Ta praktyka może pomóc zmniejszyć tendencję do krytycznego oceniania siebie i budować bardziej pozytywny obraz własnej osoby.

- Praca nad asertywnością i pewnością siebie w kontaktach społecznych.

Niski poziom umiejętności asertywnych oraz tendencja do wycofywania się w obliczu potencjalnych konfliktów wskazują, że warto rozważyć udział w treningu asertywności. Ćwiczenia te mogą pomóc osobie w bardziej stanowczym wyrażaniu własnych potrzeb, bez poczucia winy lub obaw przed negatywną reakcją otoczenia. Z uwagi na przeciętne umiejętności wyrażania siebie oraz ograniczoną skłonność do eksponowania własnej osoby, zaleca się skorzystać z warsztatów z zakresu komunikacji i prezentacji. Budowanie pewności siebie podczas publicznych wystąpień i wzmacnianie własnego poczucia skuteczności w kontaktach z innymi – rekomendacja aktywności w formie treningu, uczestnictwa w inicjatywach umożliwiających takie sytuacje.

- Budowanie strategii radzenia sobie ze stresem.



Wysoka wrażliwość sensoryczna i emocjonalna oraz czasami impulsywne reakcje sugerują, że techniki relaksacyjne, takie jak medytacja, ćwiczenia oddechowe czy techniki mindfulness, mogą być bardzo pomocne. Pomogą one zredukować poziom stresu i zmniejszyć impulsywność w reakcji na trudne sytuacje. Dziewczyna wykazuje przeciętną sprężystość i umiejętność radzenia sobie z trudnościami życiowymi, co może oznaczać, że w trudnych sytuacjach potrzebuje wsparcia. Rozwijanie umiejętności identyfikowania alternatywnych rozwiązań i elastycznego reagowania na trudności mogłoby zwiększyć jej prężność psychiczną. Można to ćwiczyć poprzez rozważanie różnych scenariuszy i budowanie planów awaryjnych.

- Praca nad poczuciem skuteczności i pewnością w działaniu

Brak wyraźnych celów i planu działania oraz wątpliwości co do własnych możliwości mogą prowadzić do uczucia braku kontroli. Dobrym pomysłem byłoby wyznaczanie sobie małych, realnych celów, które będą możliwe do osiągnięcia w krótkim czasie. Pomocne mogą być również techniki wyznaczania celów, które pomogą nadać działaniom większą strukturę i przejrzystość. Nauka planowania i konsekwentnego realizowania zadań mogłaby wzmocnić poczucie skuteczności i wpłynąć na przekonanie, że jest się zdolnym do osiągania zamierzeń. Planowanie można ćwiczyć poprzez organizowanie codziennych obowiązków, a następnie monitorowanie postępów w realizacji planu.

- Rozwijanie prężności psychicznej.

Osoba ze skłonnościami do martwienia się o przyszłość i obawy co do własnych możliwości. Ćwiczenia wspierające pozytywne myślenie (np. zapisywanie pozytywnych afirmacji lub analizowanie minionych sukcesów) mogą pomóc w wypracowaniu bardziej optymistycznej perspektywy i zwiększeniu wiary w siebie. Dobre relacje rodzinne i braku trudności w nawiązywaniu nowych znajomości, może zwiększyć poczucie bezpieczeństwa i wsparcia – utrzymywanie kontaktów z bliskimi i regularne spotkania mogą stanowić źródło wsparcia emocjonalnego w trudnych chwilach.

Osoba cechuje się elastycznością i plastycznością, ale czasami potrzebuje czasu na zaadaptowanie się do nowych sytuacji. Można rozwijać te zdolności, stawiając sobie wyzwania w nieznanym sytuacjach, przy jednoczesnym wykorzystaniu technik redukcji stresu, aby zwiększyć poczucie kontroli.

- Rozwijanie umiejętności rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie w relacjach.



Osoba wykazuje tendencję do poszukiwania rozwiązań w sytuacjach konfliktowych, ale wycofuje się, gdy nie widzi możliwości kompromisu. Trening rozwiązywania problemów i negocjacji mógłby pomóc jej w wypracowywaniu bardziej konstruktywnych strategii rozwiązywania konfliktów, dzięki czemu mogłaby skuteczniej radzić sobie z trudnymi sytuacjami społecznymi. W związku z tendencją do wycofywania się i brakiem asertywności, osoba mogłaby skorzystać na ćwiczeniach z zakresu wyrażania własnych potrzeb bez obaw przed reakcją otoczenia. Może to obejmować krótkie ćwiczenia z komunikacji w bezpiecznym środowisku, w którym czuje się komfortowo, np. w kręgu rodziny lub zaufanych znajomych.

Dziewczyna wydaje się mieć silne fundamenty emocjonalne i dobre relacje społeczne, co jest znaczącym zasobem w kontekście zdrowia psychicznego. Niemniej jednak, istnieje potrzeba wzmocnienia pewności siebie, szczególnie w kontaktach społecznych, oraz rozwijania strategii radzenia sobie z wyzwaniami w sposób bardziej asertywny. Dzięki rozwijaniu umiejętności takich jak asertywność, planowanie działań, adaptacja do zmian oraz wyrażanie własnych potrzeb, osoba ta może znacząco zwiększyć swoją prężność psychiczną oraz poprawić swoje samopoczucie.

Osoba 7, dziewczyna lat 17.

Opis sytuacji i obserwacji na podstawie ankiety wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.

Osoba ogólnie ocenia swoje samopoczucie jako „OK”, choć czasem odczuwa nudę oraz tęskni za znajomymi, co może wskazywać na chwilowe poczucie samotności. Przyjemności czerpie z czytania książek, co pozwala przenieść się jej w inny świat, oderwać się od codzienności. W swoich wypowiedziach zwraca uwagę na to, że jest nerwowa i ma wahania nastroju, czasami reaguje emocjonalnie nawet na drobne sprawy. To może być związane z okresem dorastania, ale może także świadczyć o pewnym napięciu czy stresie, który trudno jej czasem opanować. Okazjonalnie odczuwa, że nie jest w pełni rozumiana, choć nie jest to jej stałe odczucie.

W kwestii rodziny opisuje znaczną różnicę wieku i emocjonalną odległość między sobą a rodzeństwem, co sprawia, że czuje się od nich oddalona. Jest najmłodsza, a jej rodzeństwo zbliża się do czterdziestki, przez co czuje się bliżej ich dzieci niż ich samych. To sprawia, że w strukturze rodzinnej odczuwa pewien dystans. Ma dobrą relację z mamą,



ale relacja z tatą jest bardziej skomplikowana – nie jest zła, ale też nie taka, jaką by sobie życzyła.

Bardzo ceni sobie relacje z przyjaciółmi, które są dla niej głównym źródłem wsparcia i zrozumienia. Ma w szkole małą, zżytą ze sobą grupę przyjaciół, choć z większością klasy nie jest szczególnie blisko. W trudnych chwilach może polegać na przyjaciółce, z którą dzieli się swoimi problemami, co stanowi dla niej kluczowy sposób radzenia sobie ze stresem. Chociaż czasami czuje się samotna, to wynika to raczej z braku głębokiego zrozumienia niż z całkowitego braku wsparcia. Dziewczyna generalnie lubi szkołę, zwłaszcza język polski, oraz angażuje się w zajęcia teatralne, które są jej pasją. Te zainteresowania dobrze współgrają z jej przyszłymi planami dotyczącymi studiów aktorskich lub dziennikarskich. Jest ambitna i ma jasno określony cel, jakim jest dostanie się do szkoły filmowej w Łodzi, co świadczy o ukierunkowanych planach na przyszłość.

Aby radzić sobie ze stresem, rozmawia z przyjaciółmi – to stanowi dla niej główną strategię w trudnych chwilach. Choć miała przelotne myśli o szukaniu pomocy u specjalisty zdrowia psychicznego, nie zdecydowała się na taki krok, być może dlatego, że te myśli pojawiały się tylko sporadycznie. Głównymi stresorami są dla niej sytuacje szkolne, takie jak sprawdziany, ale nie czuje codziennego lęku związanego z chodzeniem do szkoły.

Jej głównym celem jest kariera aktorska, a dziennikarstwo traktuje jako plan B. Chociaż nie planuje bardzo długoterminowo, skupia się na najbliższych celach edukacyjnych i widzi swoją przyszłość w obszarach twórczych i artystycznych.

Ta młoda osoba wydaje się być introspektywna i ceni głębokie relacje z przyjaciółmi, odczuwając jednocześnie pewne oddalenie od rodziny, szczególnie ze względu na różnicę wieku z rodzeństwem. Jest umiarkowanie ambitna, skupiona na swoich zainteresowaniach związanych z aktorstwem i posiada pewne mechanizmy radzenia sobie z emocjami, choć czasem czuje się emocjonalnie przytłoczona. Dynamiczna sytuacja rodzinna, a zwłaszcza różnica wieku z rodzeństwem, przyczynia się do odczucia dystansu i chwilowej samotności. Obecność bliskiego grona przyjaciół jest kluczowa dla jej dobrego samopoczucia i pomaga jej radzić sobie z typowymi wyzwaniami okresu dojrzewania, takimi jak stres związany ze szkołą i zmieniające się relacje.

W zakresie indywidualnego spotkania osoba potrzebowała chwili, paru minut obserwacji, nim zaczęła się swobodna rozmowa. Osoba w kontakcie wzrokowym,



zaangażowana i zainteresowana. Po wspomnianych paru minutach, osoba chętnie rozwijała wypowiedź, wprowadzając w świat swoich tajemnic.

Następujące po sobie tabele 44, 45, 46, 47 i 48 przedstawiają indywidualne wyniki osoby 5 w zakresie badania.

Skala	Wynik surowy	Stanin
(ŻW) Żwawość	8	2
(PE) Perseweratywność	19	8
(WS) Wrażliwość sensoryczna	17	6
(RE) Reaktywność emocjonalna	13	4
(WT) Wytrzymałość	3	3
(AK) Aktywność	13	5

Tabela 44 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne

Osoba spokojnie reaguje na otaczające zmiany, potrzebuje dłuższego czasu na zmianę zachowania względem zachodzących wokół zmian – posiada trudność w dostosowaniu się do otoczenia. Cechuje się niskim poziomem wytrwałości i wytrzymałości, ze skłonnością do drobiazgowej analiza zdarzeń. W tendencji do wielokrotnego wracania do faktów życiowych z przeszłości – poszukując argumentów uzasadniających podjęte decyzje. Duża wrażliwość emocjonalna – reakcja lękiem. Osoba wykazuje spięcie i sztywność w zachowaniu, raczej nie ufa. W trudnych, niekorzystnych dla siebie warunkach nie potrafi poradzić sobie w zakresie intensywnej, długiej pracy – niska odporność na wszelkie zagrożenia. Przeciętne aktywność społeczna – raczej zachowawczo podchodzi do nowych zadań, czy do wykonywania wielu zadań, zainteresowań jednocześnie.

Skala	Suma punktów
(KO) Kompetencje osobiste	31
(KR) Kompetencje rodzinne	44
(KS) Kompetencje społeczne	23
(P) Prężność ogólna	98

Tabela 45 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Osoba prezentuje przeciętny poziom prężności, elastyczności psychicznej – co oznacza, iż wszelkie napotykanne trudności sprawiają jej dyskomfort. Nie wyznacza sobie celów, nie stanowi wyzwań, a tym samym działa bez wcześniej zaplanowanych aktywności.



Przeciwności losu są nie tyle trudnością samą w sobie, jak mają wpływ na przekonania w zakresie możliwe bezwartościowego i nie mającego sensu życia. W zakresie relacji z rodziną – raczej czuje się ważna i uważa, że w trudnościach może liczyć na wsparcie jej członków. Ma sporą grupę znajomych, a w nowych okolicznościach, miejscach odnajduje się szybko. Raczej nie ma trudności z proszeniem o pomoc innych.

Skala	Wynik surowy	Sten
Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach:		
(ES) ...ekspozycji społecznej	70	10
(A) ...wymagających asertywności	56	8
(I) ...intymnych	51	7
Wynik łączny	212	9

Tabela 46 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Kompetencje społeczne osoby prezentują się na bardzo wysokim poziomie. Osoba czuje się bardzo dobrze w sytuacjach wymagających prezentacji siebie na forum. Nie ma trudności w kwestii bycia obiektem uwagi. W zakresie asertywności, osoba nie ma trudności w zakresie zarówno wywierania wpływu, jak i stawiania oporu względem oporu ze strony innych. Zdeterminowana w zakresie realizacji swoich celów. W kwestii budowania bliskich, intymnych relacji może potrzebować czasu, aby zaufać i otwierać się przed innymi osobami.

Skala	Wynik surowy	Sten
(SON) Samoocena ogólna, niespecyficzna	18	1
(SPI) Strefa poznawczo-intelektualna	26	5
(SF) Sfera fizyczna	20	2
(SSM) Sfera społeczno-moralna	31	5
(SCH) Sfera charakterologiczna	21	1
(WS) Wsparcie i docenianie ze strony innych	31	5
(ZA) Poczucie zagrożenia	25	6
(PROS) Prospołeczność	31	5
(AGR) Agresywność	29	7
(OS) Sensowność i zorganizowanie świata	18	2
(PŚ) Przychylność świata	24	5
(PS) Poczucie skuteczności	28	4
(PB) Poczucie bezradności	22	7
(SSS) Samoocena globalna, specyficzna	98	2
(FI) Funkcjonowanie interpersonalne	116	5
(IWM) Postawa innych wobec mnie	56	4



(JWI) Ja wobec innych	60	7
(OŚ) Obraz świata	42	3
(OŻ) Obraz własnego życia	50	5
(SK) Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa	13	1

Tabela 47 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wyników kwestionariusza KNIIS można zauważyć kilka kluczowych aspektów osobowości i podejścia tej osoby do siebie oraz świata.

Samooocena ogólna – bardzo niska (1) samooocena wskazuje na możliwe problemy z poczuciem własnej wartości. Osoba może mieć negatywny obraz siebie lub nie dostrzegać swoich mocnych stron. Sfera fizyczna również z niską oceną (2) własnego ciała i aspektów fizycznych. To może świadczyć o niezadowoleniu ze swojego wyglądu lub mieć negatywne przekonania na temat swojej fizycznej strony. Sfera charakterologiczna, to kolejny obszar z niską oceną (1), co może wskazywać na niski poziom pewności siebie w zakresie własnych cech osobowości. Dziewczyna może się czuć niepewnie co do swoich cech moralnych lub charakteru.

Samooocena globalna, specyficzna z wynikiem 2. Również niski wynik, co w tej kwestii wskazuje, że są problemy z poczuciem wartości, które mogą dotyczyć różnych obszarów życia. Wynik 4 w sferze poczucia skuteczności. Nieco wyższy niż poprzednie, nie mniej nadal w przedziale niski. Wynik sugeruje, że osoba nastolatka może mieć trudności z wiarą we własne możliwości działania i osiągnięcia celów. Przy czym wysoki wynik poczucia bezradności (7) może być wskaźnikiem tendencji do postrzegania siebie jako osoby, która ma ograniczony wpływ na otaczające wydarzenia. Osoba może przejawiać skłonność do ulegania negatywnym emocjom w obliczu trudności.

Strefa poznawczo-intelektualna z przeciętnym wynikiem (5) wskazuje na neutralne podejście do swoich zdolności intelektualnych. Osoba ta nie ma szczególnie wysokiej ani niskiej oceny swojego intelektu. Sfera społeczno-moralna również z wynikiem 5, co oznacza, że osoba ta ma umiarkowane podejście do zasad moralnych i odpowiedzialności społecznej.

Wsparcie i docenianie ze strony innych – przeciętny wynik 5 sugeruje, że nastolatka czuje się umiarkowanie wspierana przez innych, ale może potrzebować więcej dowartościowania i akceptacji. Przeciętne funkcjonowanie interpersonalne (wynik 5)



sugeruje, że relacje z innymi nie sprawiają jej dużych trudności, choć być może nie odczuwa pełnej satysfakcji z tych relacji, gdzie postawa innych wobec mnie z wynikiem 4 mówi, iż osoba postrzega postawy innych wobec siebie raczej neutralnie – bez wyraźnie pozytywnego ani negatywnego nastawienia.

Przeciętne poczucie zagrożenia (wynik 6) wskazuje na pewien umiarkowany poziom obaw i niepokoju, być może wobec sytuacji w otaczającym świecie, ale nie są one przytłaczające. Wysoka agresywność z wynikiem 7 może oznaczać tendencje do silnych reakcji emocjonalnych, a także możliwe trudności z kontrolą frustracji i gniewu. Sensowność i zorganizowanie świata – niski wynik (2) w tej skali pokazuje na postrzeganie świata jako mało sensownego i zorganizowanego, co może prowadzić do trudności w odnajdywaniu się w rzeczywistości i pewnego pesymizmu. Przeciętne poczucie przychylności świata (5) może świadczyć o neutralnym podejściu do otoczenia. Dziewczyna nie postrzega świata ani jako szczególnie przyjaznego, ani jako wrogiego. Niski (wynik 3) obraz świata może świadczyć o negatywnym nastawieniu do otaczającej rzeczywistości lub braku wiary w pozytywne aspekty świata.

Wysoki wynik (7) w kwestii skali ja wobec innych wskazuje na duże znaczenie, jakie osoba ta przypisuje swojemu stanowisku wobec innych ludzi, co może świadczyć o silnym poczuciu odpowiedzialności w relacjach lub chęci bycia docenioną. Obraz własnego życia – przeciętne (wynik 5) postrzeganie własnego życia oznacza, że nie jest ono ani szczególnie pozytywne, ani negatywne – raczej neutralne. W skali kontrolnej osiągnięty niski wynik (1) może sugerować, że osoba ta odpowiadała szczerze i bez potrzeby przedstawiania siebie w lepszym świetle.

Podsumowując nastolatka może zmagać się z niską samooceną i poczuciem bezradności, co może przekładać się na jej ogólną jakość życia i zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Wysoka agresywność oraz niska ocena charakteru i fizyczności sugerują, że mogą występować trudności z akceptacją siebie i kontroli nad emocjami, szczególnie w sytuacjach stresujących. Przeciętne wyniki w relacjach interpersonalnych i wsparciu wskazują, że ma pewien poziom kontaktów społecznych, ale możliwe, że nie w pełni satysfakcjonujących. Osoba ta postrzega świat raczej pesymistycznie, co może negatywnie wpływać na jej podejście do życia. Pomimo pewnych trudności, posiada wsparcie otoczenia i wykazuje zainteresowanie relacjami społecznymi, co może stanowić punkt wyjścia do budowania lepszego obrazu siebie i świata.



Skala	Wynik surowy	Sten
Agresja	5	6
Unik	2	5
Uległość	4	5
Zadanie	22	7

Tabela 48 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne

Zadanie, to najczęstsza forma radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego tej osoby. Szuka możliwości na wspólne wypracowanie rozwiązania, jakie będzie dobre dla obydwu stron sytuacji. Jeśli takowego nie widzi na horyzoncie, w swoich zasobach po równi posiada agresję, unik czy uległość. W co pójdzie, jest uzależnione raczej od tego czy widzi możliwość na znalezienie rozwiązania.

Zalecenia.

Nastolatka wykazuje szereg cech i trudności, które mogą wpływać na jej zdrowie psychiczne oraz zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami. Z jednej strony, ma wysoki poziom kompetencji społecznych i dobrze odnajduje się w sytuacjach wymagających autoprezentacji, gdzie z drugiej strony, mierzy się z niską samooceną i trudnościami w elastycznym reagowaniu na zmiany i niską wytrzymałością.

W kontekście wsparcia w zakresie budowania samooceny i poczucia własnej skuteczności, rekomenduję włącznie regularnej pracy z terapeutą, która pomoże zidentyfikować negatywne schematy myślenia na temat siebie, przepracować je i zastąpić bardziej pozytywnymi przekonaniami. Warto włączyć metodę małych kroków w zakresie osiągnięcia sukcesów. Stawianie sobie drobnych, konkretnych celów, które są realistyczne do osiągnięcia – każdy mały sukces wzmacnia poczucie skuteczności.

W kwestii przekonań związanych z bezradnością, negatywnym obrazem siebie, włączenie technik poznawczo-behawioralnych (CBT) może wesprzeć w ich identyfikacji, oceny względem tego czy są dokładnym obrazem rzeczywistości, a jeśli nie – modyfikację lub pełną zmianę niefunkcjonalnych przekonań. Uczestnictwo w treningach uważności lub terapiach opartych na technikach akceptacji i uważności, może pomóc osobie nauczyć się tolerować dyskomfort i zmniejszyć reakcje lękowe w obliczu trudnych sytuacji.

W zakresie adaptacji do zmian, wprowadzane stopniowo ćwiczenia oparte



na wdrażaniu nowych, kontrolowanych aktywności w codziennym nawyku, mogą pomóc rozwinąć tę umiejętność. Włączenie technik relaksacyjnych, takich jak medytacja, techniki oddechowe, progresywna relaksacja mięśni, aby obniżyć napięcie emocjonalne, pomagając w nabywaniu i rozwoju umiejętności zarządzania emocjami i radzenia sobie z lękiem. W kwestii lęku, terapia skupiona na jego redukcji, może pomóc osobie nauczyć się radzenia z reakcjami lękowymi, zwłaszcza w sytuacjach nowych i stresujących.

Dziennik emocji, w którym nastolatka rejestrowałaby swoje emocje, myśli i reakcje, to rozwiązanie, jakie może pomóc w ich lepszym zrozumieniu i zarządzaniu nimi. Udział w warsztatach lub terapiach dotyczących radzenia sobie ze stresem, które obejmują strategie takie jak: priorytetyzowanie zadań, planowanie, zarządzanie czasem. Pomoc w nauce konstruktywnych strategii rozwiązywania konfliktów, np. asertywnego wyrażania potrzeb, negocjowania rozwiązań. Nauka podejścia, które pozwoli na traktowanie porażek jako okazji do nauki, a nie ostatecznych ocen własnej wartości.

Wartym do rozważenia w zakresie wdrożenia jest praca nad pogłębianiem relacji z rodziną i znajomymi, aby wzmocnić poczucie wsparcia w trudnych chwilach. Uczestnictwo w różnych grupach, które skupiają się na dzieleniu się doświadczeniami i budowaniu wzajemnego wsparcia jest również dobrą i wspierającą praktyką.

Przy tej sytuacji zaleca się również rozwijanie zainteresowań przez udział i zaangażowanie w aktywności, które dają radość i satysfakcję, np. hobby, działania społeczne, a jednocześnie mogą łączyć się z wyżej wymienionym uczestnictwem w grupach dzielących się swoim doświadczeniem.

Sytuacja konfliktowa, które mogą być częstym zjawiskiem wskazują na pracę nad reakcjami na te okoliczności, w tym rozwój asertywności, aby lepiej wyrażać swoje potrzeby i uczucia w sposób, który nie prowadzi do eskalacji konfliktu. W kwestii konfliktu zachęcanie do poszukiwania kompromisu oraz do stawiania granic w sytuacjach, gdy jest to konieczne. Zaleca się również trening kontrolowania tendencji agresywnych i unikania uległości poprzez techniki komunikacyjne i strategie zarządzania emocjami.

Zwraca się również uwagę względem poszukiwania celów i wartości, które mogą przynieść więcej sensu i kierunku w życiu. Zachęcanie do aktywności, które przynoszą korzyść innym, co może wzmacniać poczucie bycia potrzebnym i wartościowym.

Osoba powinna skoncentrować się na pracy nad samooceną, rozwijaniu elastyczności psychicznej oraz zarządzaniu emocjami, szczególnie w obliczu stresu i lęku. Ważne jest, aby



korzystać z istniejącego wsparcia społecznego, jednocześnie pracując nad budowaniem poczucia wartości i skuteczności. Warto, aby pracowała nad lepszym planowaniem działań i odnajdywaniem sensu życia, co może poprawić jej ogólne funkcjonowanie i samopoczucie. Regularne wsparcie psychoterapeutyczne oraz udział w warsztatach dotyczących kompetencji społecznych i zarządzania stresem mogą znacząco pomóc w rozwoju prężności i poprawie jakości życia.

Osoba 8, dziewczyna lat 16.

Opis sytuacji i obserwacji na podstawie ankiety wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.

Nastolatka jest zmęczona, co może wynikać z intensywnego trybu życia (treningi taneczne, spotkania z przyjaciółmi, zarwane noce). Przyznaje, że stres towarzyszy jej często, zwłaszcza w sytuacjach szkolnych, takich jak sprawdziany czy kartkówki. Odczuwany stres wpływa na jej codzienne funkcjonowanie, a dominującą emocją w trudnych chwilach jest niepokój. W domu, relacje z rodziną wydają się skomplikowane. Kontakt z matką jest trudny, występują problemy z komunikacją, które dziewczyna chciałaby poprawić (pragnie rozmawiać bez krzyków). Ojciec pracuje za granicą, co ogranicza ich kontakt – prawie nie ma tego kontaktu. Z młodszą siostrą relacje są umiarkowane – nie rozmawiają dużo, ale mają wspólną płaszczyznę porozumienia, którą jest uwielebiany przez nie taniec.

Nastolatka mówi o grupie przyjaciół, na których może liczyć i których relacje określa jako bardzo ważne w swoim życiu. Lubi spędzać z nimi czas, uczestnicząc w zajęciach takich jak taniec, teatr czy spotkania na świeżym powietrzu. Mimo to – czasami czuje się samotna. Dobrze radzi sobie w szkole i jest zadowolona z własnych osiągnięć. Najbardziej lubi przedmioty językowe i wychowanie fizyczne. Relacje z nauczycielami i rówieśnikami są ogólnie dobre, choć zdarzają się drobne konflikty, które zazwyczaj udaje się rozwiązać.

Taniec jest dla niej zarówno pasją, jak i formą aktywności, która pomaga jej radzić sobie z trudnościami. Muzyka i sen także stanowią ważne elementy jej życia, szczególnie jako sposoby na relaks i odreagowanie stresu. Z trudnościami dziewczyna radzi sobie głównie przez izolację, słuchanie muzyki (w słuchawkach) i odpoczynek. Ma trudności z otwartym mówieniem o swoich uczuciach i problemach, co może utrudniać jej nawiązywanie głębszych relacji. Przyznaje, że czasami czuje się przytłoczona problemami. W przeszłości korzystała z pomocy psychologa.



Rozmówczyni myśli o przyszłości, nie mniej nie ma jeszcze jasno określonych planów. Wyraża zainteresowanie tańcem i teatrem, ale nie jest pewna swojej drogi. Ma cele, które chce realizować, i chciałaby rozwijać umiejętności związane z budowaniem relacji i komunikacją. Dziewczyna znajduje się w trudnej sytuacji emocjonalnej, która wynika zarówno z napiętych relacji rodzinnych, jak i częstego stresu. Ma jednak wsparcie w przyjaciółach oraz pasję, która pomaga jej radzić sobie z codziennymi wyzwaniami. Wydaje się, że potrzebuje pracy nad rozwijaniem umiejętności interpersonalnych i wsparcia w obszarze komunikacji z matką, co mogłoby poprawić jej ogólny komfort psychiczny i relacje rodzinne. Skorzystanie z profesjonalnej pomocy psychologicznej mogłoby być wartościowym wsparciem.

Podczas prowadzonej rozmowy w zakresie indywidualnego spotkania, nastolatka potrzebowała dłuższego czasu wstępu, aby móc swobodnie wypowiadać się. Po paru minutach, kolejnych pytaniach, z których rodziła się konwersacja, wypowiedzi były śmielsze i pełne. W rozmowie zaangażowana i zainteresowana, ze stałym kontaktem wzrokiem.

Tabele 49, 50, 51, 52 i 53 to wyniki indywidualne 8 osoby względem przeprowadzonych badań.

Skala	Wynik surowy	Stanin
(ŻW) Żwawość	6	1
(PE) Perseweratywność	20	9
(WS) Wrażliwość sensoryczna	16	5
(RE) Reaktywność emocjonalna	19	8
(WT) Wytrzymałość	2	3
(AK) Aktywność	16	7

Tabela 49 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne

Osoba cechuje się niskim poziomie reakcji na otaczające ją zmiany – w trudności w zakresie dostosowania się do otoczenia. Wysoka częstotliwość do drobiazgowości w obszarze zdarzeń z przeszłości. Wielokrotnie wraca do zdarzeń i sytuacji, jakie miały już miejsce, jednocześnie dokonując prób szukania argumentów do podjętych przez siebie decyzji. Osoba wysoce wrażliwa emocjonalnie z tendencją do reagowania lękiem i napięciem emocjonalnym w sytuacjach nietypowych, nowych dla niej (stresowych) – obniżona wytrzymałość. Przeciętne wrażliwość sensoryczna przy jednoczesnym, wysokim poziomie reakcji emocjonalnej (dość silnie nawet w najdrobniejszych, wydawałoby się mało istotnych



kwestiach). Jest nieśmiała i z łatwością urazić jej uczucia). W tendencji do załamывania się w trudnych sytuacjach oraz obniżonego poziomu wykonywania zadań w sytuacjach stresowych). Spięta i sztywna w zachowaniu. Niski poziom wytrzymałości na trudy i niewygody życia codziennego przy jednoczesnej aktywności społecznej i tendencji do podejmowania wielu różnych zadań/zainteresowań.

Skala	Suma punktów
(KO) Kompetencje osobiste	28
(KR) Kompetencje rodzinne	26
(KS) Kompetencje społeczne	21
(P) Prężność ogólna	75

Tabela 50 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Osoba o niskim poziomie prężności. Nieelastyczna względem przystosowania się do napływających z otoczenia zmiennych. Z wielkim trudem mobilizuje się do podejmowania działań zaradczych w trudnych sytuacjach. Nie toleruje negatywnych emocji i niepowodzeń. Nie wyznacza celów, nie ma planów i wyzwań – trudno uwierzyć jej we własne zdolności, w swoją wartość. Trudno jej z podejmowaniem odpowiedzialności za wykonanie zadania. Nie widzi nadziei w przyszłości. Nie czuje się ważna dla swojej rodziny, jak i rodzina nie jest dla niej ważna – nie lubi przebywać w gronie jej członków. Uważa, że w trudnych sytuacjach nie może liczyć na ich wsparcie. W zakresie nowych znajomości, posiada przeciętne umiejętności – ma wąskie ich grono, a w nowych okolicznościach, miejscach potrzebuje dłuższego czasu na adaptację.

Skala	Wynik surowy	Sten
Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach:		
(ES) ...ekspozycji społecznej	44	3
(A) ...wymagających asertywności	37	2
(I) ...intymnych	28	1
Wynik łączny	129	2

Tabela 51 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Całokształt kompetencji społecznych tej osoby, prezentuje się na niskim poziomie. Te dotyczące efektywności w zakresie zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, mówią



o braku umiejętności zachowania i niekomfortowych odczuciach osoby, w sytuacji bycia obiektem uwagi. Osoba nie podejmuje się takich aktywności, zdecydowanie „woli zajmować ostatnie miejsca”. Jednocześnie nie podejmuje najmniejszych prób w zakresie realizacji swoich celów przez wpływ na innych. Osoba w trudności w zakresie budowania bliskich, intymnych relacji.

Skala	Wynik surowy	Sten
(SON) Samoocena ogólna, niespecyficzna	20	2
(SPI) Strefa poznawczo-intelektualna	25	4
(SF) Sfera fizyczna	30	6
(SSM) Sfera społeczno-moralna	25	2
(SCH) Sfera charakterologiczna	25	2
(WS) Wsparcie i docenianie ze strony innych	31	5
(ZA) Poczucie zagrożenia	21	5
(PROS) Prospołeczność	31	5
(AGR) Agresywność	27	6
(OŚ) Sensowność i zorganizowanie świata	20	4
(PŚ) Przychylność świata	19	2
(PS) Poczucie skuteczności	27	3
(PB) Poczucie bezradności	19	5
(SSS) Samoocena globalna, specyficzna	105	3
(FI) Funkcjonowanie interpersonalne	110	4
(IWM) Postawa innych wobec mnie	52	3
(JWI) Ja wobec innych	58	6
(OŚ) Obraz świata	39	3
(OŻ) Obraz własnego życia	46	4
(SK) Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa	15	2

Tabela 52 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Samoocena i poczucie własnej wartości – niski wynik (2), co może świadczyć o niskiej ogólnej samoocenie. To wskazuje na trudności w akceptowaniu siebie i poczuciu własnej wartości. Ocena 3 w samoocenie globalnej, specyficznej – postrzeganie siebie w bardziej szczegółowych aspektach również jest obniżone, co może wpływać na ogólne funkcjonowanie psychiczne nastolatki. Równie niska ocena 3 w temacie poczucia skuteczności, może wskazywać na trudności z odczuwaniem wpływu na sytuacje i osiąganiem zamierzonych celów, co jednocześnie może prowadzić do braku wiary w swoje możliwości.



Strefa poznawczo-intelektualna wynik 4, może sugerować, iż dziewczyna odczuwa pewne trudności w postrzeganiu swoich zdolności poznawczych i intelektualnych.

Percepcja własnego ciała wyrażona w badaniu wynikiem 6 w zakresie sfery fizycznej wskazuje na neutralne podejście do aspektu fizyczności. Niskie wyniki (2) w tej sferze społeczno-moralnej mogą sugerować brak pewności w ocenie moralności własnych działań lub niskie zaufanie do siebie w kontekście norm społecznych. Osoba może mieć trudności z akceptowaniem swoich cech charakteru, co wpływa na obraz siebie jako osoby spójnej i zorganizowanej, o czym mówi niski wynik (2) w zakresie sfery charakterologicznej.

Wsparcie i docenianie ze strony innych wynik przeciętny (5) – osoba odczuwa umiarkowany poziom wsparcia ze strony otoczenia, co może działać stabilizująco na jej emocjonalny komfort. Postawa innych wobec mnie z wynikiem 3 (niski) przedstawia postrzeganie postawy innych ludzi jako niezbyt wspierające lub przychylne względem siebie, gdzie obszar ja wobec innych z wynikiem 6 (przeciętny), mówi o neutralnej, raczej pozytywnej postawy wobec innych – to sugeruje pewną otwartość w relacjach. Wynik 4 w obszarze funkcjonowanie interpersonalne, świadczy o mogących mieć miejsce trudności w budowaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych.

Obraz świata i poczucie bezpieczeństwa – to kwestia sensowności i zorganizowania świata. Dziewczyna osiągnęła wynik 4, co może świadczyć o neutralnym podejściu do postrzegania świata jako sensownego i uporządkowanego. Nie mniej niski wynik (2) w temacie przychylność świata, mówi o postrzeganiu świata jako nieprzychylnego, co może wzmacniać poczucie osamotnienia i braku wsparcia.

Poczucie zagrożenia z wynikiem 5 (przeciętne) – dziewczyna odczuwa umiarkowany poziom zagrożenia, co może wynikać z niepewności w relacjach z otoczeniem. Ten sam wynik w obszarze poczucia bezradności (5) informuje o możliwym odczuwaniu umiarkowanej bezradności w trudnych sytuacjach, co może utrudniać radzenie sobie ze stresem. Agresywność – wynik 6 (przeciętne) wskazuje na umiarkowaną agresywność jest, co oznacza, że może mieć skłonności do obrony własnych granic, ale nie przejawia nadmiernej wrogości.

Niski wynik (3) w kwestii obrazu świata – osoba postrzega świat postrzegany jest jako chaotyczny lub trudny do przewidzenia. Obraz własnego życia z wynikiem 4, to prezentacja neutralnego do lekko negatywnego nastawienia do swojego życia i jego przebiegu.



Wynik w zakresie skali kontrolnej 2 może wskazywać na szczerość odpowiedzi udzielanych w kwestionariuszu.

Wyniki badania sugerują, że badana osoba ma trudności z akceptacją siebie oraz poczuciem własnej skuteczności. Niskie wyniki w zakresie samooceny, przychylności świata oraz funkcjonowania interpersonalnego mogą wskazywać na obniżony nastrój i niepewność w relacjach. Pomimo przeciętnego wsparcia ze strony otoczenia, poczucie zagrożenia i bezradności są obecne w jej funkcjonowaniu.

Skala	Wynik surowy	Sten
Agresja	6	7
Unik	5	7
Uległość	1	2
Zadanie	21	6

Tabela 53 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne

Osiągnięte wyniki osoby wskazują, iż zasobem z którego najczęściej korzysta w sytuacji konfliktu z innymi osobami, to agresja i unik. Zdecydowanie osoba ta nie unika osób związanych z danym zdarzeniem czy okolicznością – swoje działania ukierunkowuje na osobę, raczej nie szuka rozwiązania problemu. Podczas takich okoliczności nie ulega, walczy o swoją rację, swój cel.

Zalecenia.

Osoba unika negatywnych emocji, co może prowadzić do ich kumulacji. Zalecane są ćwiczenia związane z identyfikacją, akceptacją i regulacją emocji, np. poprzez terapię skoncentrowaną na emocjach lub mindfulness. Medytacja uważności może pomóc w redukcji napięcia emocjonalnego i zwiększeniu akceptacji trudnych emocji. Wskazane jest również wprowadzenie technik relaksacyjnych, takich jak oddechy przeponowe, progresywna relaksacja mięśni czy joga, które pomogą zmniejszyć lęk i napięcie emocjonalne w sytuacjach nowych lub stresujących.

Terapia akceptacji i zaangażowania może pomóc nastolatce w pracy nad większą otwartością na zmiany i nauce adaptacji do nowych sytuacji. Celem tego treningu jest budowanie elastyczności w myśleniu oraz zdolności akceptowania niepewności. Terapia poznawczo-behawioralna (CBT) może pomóc w identyfikacji negatywnych



przekonań dotyczących własnej wartości oraz zastępowaniu ich bardziej wspierającymi myślami. Przykładem na ćwiczenie jest Tabela myśli, gdzie osoba analizuje automatyczne negatywne myśli (np. nie jestem wystarczająco dobra) i szuka bardziej realistycznych alternatyw.

Zaleca się również wdrożenie zasady małych celów, które są realistyczne i możliwe do osiągnięcia. Sukcesy w tych działaniach mogą wzmocnić poczucie skuteczności i wiary w siebie. Ze względu na występujące trudności w budowaniu bliskich relacji i nieśmiałość, pomocny będzie trening asertywności oraz nauka wyrażania swoich potrzeb i emocji w sposób jasny, ale nieagresywny wraz z udziałem w warsztatach z zakresu komunikacji interpersonalnej. Osoba mogłaby nauczyć się, jak konstruktywnie wyrażać swoje potrzeby i oczekiwania wobec innych bez uciekania się do agresji lub uniku.

Wartym zastanowienia jest włączenie terapii rodzin, która może pomóc w odbudowie więzi i pracy nad wzajemnym zrozumieniem. Jeśli to nie jest możliwe, warto skoncentrować się na pracy indywidualnej, która pozwoli zredukować obciążenia wynikające z negatywnych relacji z rodziną. Równie istotne są relacje wśród znajomych ich rozwój, stąd propozycja stopniowego poszerzania kręgu znajomych i tworzenie wspierających relacji poprzez uczestnictwo w grupach zainteresowań lub spotkaniach społecznościowych. Ważne jest, aby były to środowiska sprzyjające poczuciu akceptacji i bezpieczeństwa.

Mając na uwadze skłonność do reagowania agresją i unikiem, pomocne będą techniki mediacyjne i rozwijanie umiejętności negocjacyjnych. Można wykorzystać podejście Nonviolent Communication (NVC), które uczy wyrażania swoich potrzeb w sposób konstruktywny i bez eskalacji konfliktu. W kwestii napięcia warta polecenia jest terapia skoncentrowana na regulacji emocji, która może pomóc w zmniejszeniu impulsywnych reakcji i wypracowaniu bardziej przemyślanych sposobów radzenia sobie z napięciem.

Ze względu na tendencję do podejmowania wielu zadań, konieczne jest wprowadzenie strategii zarządzania czasem, takich jak tworzenie list priorytetów czy delegowanie zadań. W tym ważne jest wyznaczanie realistycznych celów i tu do zastosowania jest TSR – Terapia skoncentrowana na rozwiązywaniu, która może pomóc osobie w określaniu konkretnych celów i kroków prowadzących do ich realizacji. Osoba wielokrotnie wraca do przeszłości i analizuje podjęte decyzje. Psychoterapia, np. terapia narracyjna, może pomóc w przepracowaniu trudnych doświadczeń i zmniejszeniu obciążenia wynikającego z tych wspomnień.



Zalecenia dla tej osoby koncentrują się na wzmacnianiu jej umiejętności radzenia sobie z emocjami, budowaniu samooceny i poczucia sprawczości, a także rozwijaniu kompetencji interpersonalnych. Kluczowe znaczenie ma również praca nad elastycznością w adaptacji do zmian oraz regulacja reakcji w sytuacjach stresowych. Ważne jest, aby proces wsparcia był stopniowy, dostosowany do jej indywidualnych możliwości i potrzeb, z uwzględnieniem profesjonalnej pomocy psychologicznej. Ze względu na wskazywane trudności, zalecam długoterminową psychoterapię, która pozwoli osobie na pracę nad wieloma aspektami jej funkcjonowania.

Osoba 9, chłopak lat 17.

Opis sytuacji i obserwacji na podstawie ankiety wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji.

Chłopak spędza wolny czas głównie na oglądaniu filmów, co daje mu przyjemność, ale czuje frustrację, jeśli czas nie jest spędzany produktywnie. Stara się pracować nad sobą i narzuca sobie wymagania, co wskazuje na jego motywację do rozwoju, ale jednocześnie na krytyczne podejście do siebie. Relacje z rodzicami określa jako coś pomiędzy Panem a Kolegą, co może wskazywać na dystans emocjonalny. Z rodzeństwem (dwoma braćmi) utrzymuje dobre, przyjacielskie stosunki, szczególnie ze starszym bratem, z którym może rozmawiać o wszystkim – jest dla niego bardzo bliski. W szkole czuje się dobrze, ma swoją grupę znajomych i dobrze funkcjonuje w relacjach koleżeńskich, choć poza szkołą nie utrzymuje z nimi kontaktu.

Jak mówi jest raczej przeciętnym uczniem, motywowany głównie potrzebą zaliczenia przedmiotów. Lubi zajęcia zawodowe związane z techniką gastronomii. Ma niezbyt sprecyzowane plany na przyszłość, ale wspomina o chęci zostania trenerem personalnym oraz dietetykiem w perspektywie 5 lat. Rozmówka marzy również o stworzeniu albumu muzycznego.

Nastolatek niedawno przeżył trudną sytuację – zakończenie ważnej relacji. Było to dla niego emocjonalnie obciążające (był załamany, musiał sobie wszystko poukładać). W sytuacjach stresowych korzysta z rozmów z bratem lub przyjacielem, co jest dla niego główną formą wsparcia. Nie posiada wypracowanych mechanizmów relaksacyjnych poza nauką technik oddechowych. Często odczuwa radość, ale w trudnych momentach dominuje



smutek. Czuje, że czasami trudno jest mu mówić o swoich uczuciach, a rozmowa o emocjach wymagałaby od niego odwagi. Zdarzały się sytuacje, kiedy czuł się przytłoczony problemami, co skłoniło go do myśli o szukaniu pomocy specjalistycznej.

Chłopak chciałby rozwijać umiejętności w zakresie komunikacji i relacji międzyludzkich. W tym celu kupił książkę na ten temat. Jego cele są konkretne, ale równocześnie dąży do rozwijania różnych pasji (muzyka, siłownia, dietetyka).

Młodzieniec znajduje się na etapie poszukiwania swojej tożsamości i rozwijania kompetencji społecznych oraz zawodowych. Jest zmotywowany do pracy nad sobą, choć wykazuje tendencje do surowej samooceny. Dużym wsparciem emocjonalnym są dla niego brat i przyjaciel, co pomaga mu radzić sobie z problemami. Wyraźna jest potrzeba rozwijania umiejętności komunikacyjnych oraz odwagi w wyrażaniu emocji. Jego plany na przyszłość wskazują na ambicję i chęć samorealizacji, choć niektóre z nich (np. album muzyczny) mogą być dopiero w fazie marzeń.

W czasie prowadzonej rozmowy zaangażowany i otwarty. Dość szybko przeszedł do szczegółów w zakresie swoich spraw opowiadając o rodzinie, bliskich relacjach, aktualnej sytuacji i planów na przyszłość. Rozmówca w pełnym kontakcie wzrokowym, wykazując jednocześnie zainteresowanie spotkaniem. Sprawiał wrażenie, że czuje się ważny w tej rozmowie.

Tabele 54, 55, 56, 57 i 58 prezentują indywidualne wyniki osoby 9 względem przeprowadzonych badań.

Skala	Wynik surowy	Stanin
(ŻW) Żwawość	10	2
(PE) Perseweratywność	18	8
(WS) Wrażliwość sensoryczna	14	4
(RE) Reaktywność emocjonalna	15	7
(WT) Wytrzymałość	2	1
(AK) Aktywność	8	3

Tabela 54 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT

Źródło: opracowanie własne

Osoba spokojnie reaguje na zmiany w otoczeniu – jest obserwatorem, po czym po woli, z trudem podejmuje się zmian swojego zachowania względem zmian zachodzących w otoczeniu. Tendencja do analizowania zdarzeń jakie miały miejsce – drobiazgowość. Często wraca do minionych już faktów z zakresu swojego życia, doszukując się



potwierdzenia słuszności względem już podjętych decyzji. Duża wrażliwość emocjonalna, w tendencji reagowania lękiem i emocjonalnym napięciem (w sytuacjach stresowych). Uśredniona, przeciętna wrażliwość sensoryczna. Osoba wrażliwa, delikatna, nadpobudliwa emocjonalnie – mało odporna emocjonalnie, z tendencją do załamывania się w trudnych sytuacjach. Wykazuje dużą labilność, nieufna, przejawiające zachowanie skierowane do wycofywania się z kontaktów społecznych i unikania trudnych dla siebie sytuacji – niski poziom wytrzymałości i odporności na zagrożenia. Raczej niskie zainteresowania wieloma zadaniami czy zainteresowaniami. Stroni od nowych wrażeń i zmian w otoczeniu. Działa schematycznie przy jednym zadaniu, preferując monotonię.

Skala	Suma punktów
(KO) Kompetencje osobiste	37
(KR) Kompetencje rodzinne	38
(KS) Kompetencje społeczne	14
(P) Prężność ogólna	89

Tabela 55 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26

Źródło: opracowanie własne

Osoba z niskim poziomem sprężystości, elastyczności, prężności – wręcz stanowi osobowość stresową, której świat jest spostrzegany jako zagrożenie, czego skutkiem jest wysoki poziom leku i wycofanie z kontaktów z innymi osobami. Próbuje stawiać sobie cele, nie mniej boi się wszelkich wyzwań i raczej jeśli już działa, to bez planu. W zakresie rodziny i jej członków – nie ma z nimi bliskich kontaktów, uważa iż nie jest dla nich ważna. Uważa również, iż oni nie są dla niej ważni. Jest w przekonaniu, iż nie pomogą jej w trudnościach i zmaganiach z nimi. Nie nawiązuje nowych relacji i jeśli już posiada grono znajomych, to są to pojedyncze osoby. W nowych miejscach ma trudności z adaptacją do panujących tam warunków – stroni od podejmowania takiej aktywności. Z wielką trudnością przychodzi jej proszenie o pomoc innych.

Skala	Wynik surowy	Sten
Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach:		
(ES) ...ekspozycji społecznej	54	6
(A) ...wymagających asertywności	57	7
(I) ...intymnych	44	6
Wynik łączny	186	7



Tabela 56 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M)

Źródło: opracowanie własne

Wyniki prezentują przeciętny poziom kompetencji społecznych. Te w obszarze efektywności zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, mówią raczej o pomijaniu takowych. Osoba stroni od sytuacji, w których mogłaby być obiektem uwagi – nie podejmuje się takich aktywności, zajmuje ostatnie miejsca. Jednocześnie nie podejmuje prób w zakresie realizacji swoich celów przez wpływ na innych. Osoba potrzebuje czasu w obszarze budowania bliskich, intymnych relacji.

Skala	Wynik surowy	Sten
(SON) Samoocena ogólna, niespecyficzna	22	2
(SPI) Strefa poznawczo-intelektualna	20	1
(SF) Sfera fizyczna	26	3
(SSM) Sfera społeczno-moralna	25	2
(SCH) Sfera charakterologiczna	27	4
(WS) Wsparcie i docenianie ze strony innych	20	1
(ZA) Poczucie zagrożenia	21	5
(PROS) Prospołeczność	30	5
(AGR) Agresywność	21	4
(OŚ) Sensowność i zorganizowanie świata	22	5
(PŚ) Przychylność świata	27	6
(PS) Poczucie skuteczności	35	7
(PB) Poczucie bezradności	21	6
(SSS) Samoocena globalna, specyficzna	98	2
(FI) Funkcjonowanie interpersonalne	92	1
(IWM) Postawa innych wobec mnie	41	1
(JWI) Ja wobec innych	51	5
(OŚ) Obraz świata	49	6
(OŻ) Obraz własnego życia	56	6
(SK) Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa	19	3

Tabela 57 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS

Źródło: opracowanie własne

Samoocena ogólna, niespecyficzna, wynik 2 (niski) – badana osoba ma obniżoną samoocenę, co może oznaczać, że postrzega siebie w sposób negatywny lub krytyczny. Może to wpływać na ogólne poczucie wartości. Bardzo niski wynik (1) w sferze poznawczo-intelektualna, który wskazuje na brak wiary w swoje zdolności intelektualne i poznawcze, co



może oznaczać trudności w podejmowaniu decyzji lub brak pewności w ocenie swoich możliwości w obszarze intelektu.

Sfera fizyczna również z niskim wynikiem (3), który sugeruje brak zadowolenia ze swojego wyglądu fizycznego lub fizycznych możliwości. Sfera społeczno-moralna wynik 2 (niski) – osoba może mieć obniżone poczucie swojej wartości w kontekście społecznym lub moralnym, co może wpływać na jej relacje interpersonalne oraz postrzeganie siebie w kategoriach etycznych. Wynik bliski przeciętnemu (4), ale nadal w niskim zakresie względem sfery charakterologicznej, wskazuje na krytyczne spojrzenie na swoje cechy charakteru, takie jak wytrwałość czy siła woli.

Wsparcie i docenianie ze strony innych z wynikiem 1 (bardzo niskie) – chłopak czuje brak wsparcia lub doceniania ze strony otoczenia, co może prowadzić do poczucia osamotnienia i izolacji społecznej. Funkcjonowanie interpersonalne również wynik 1, który wskazuje na trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych. Może to być związane z nieśmiałością, brakiem zaufania lub negatywnymi doświadczeniami w kontaktach z innymi. Postawa innych wobec mnie - wynik 1 (bardzo niskie), świadczy o tym, iż nastolatek postrzega innych jako nieprzychylnych wobec siebie. Może to wynikać z braku pewności siebie, poczucia odrzucenia lub doświadczeń, które utwierdzają ją w takim przekonaniu. Osiągnięty przeciętny wynik (5) w obszarze ja wobec innych mówi o zbilansowanej postawie, co oznacza, że chłopak potrafi w pewnych sytuacjach wykazywać się otwartością i zrozumieniem wobec innych ludzi.

Poczucie zagrożenia z wynikiem 5 (przeciętne) – osoba odczuwa umiarkowane poczucie zagrożenia. Może to oznaczać, że w pewnych sytuacjach czuje się niepewnie, ale nie dominuje to w jej codziennym funkcjonowaniu. Prospołeczność z tym samym wynikiem 5 (przeciętne), co mówi o przeciętnej postawie prospołecznej - młodzieniec jest zdolny do działania na rzecz innych, ale nie jest to jej główny sposób funkcjonowania. Niski wynik (4) w sferze agresywności wskazuje na brak skłonności do agresji w relacjach z innymi, co jest pozytywnym aspektem, ale może też oznaczać trudności w asertywnym wyrażaniu swoich potrzeb.

Osoba postrzega świat jako umiarkowanie sensowny i uporządkowany, co może dawać jej pewne poczucie stabilności – osiągnięty wynik w zakresie sensowności i zorganizowania świata 5 (przeciętny). Przychylność świata z wynikiem 6 (przeciętny) – badany widzi świat jako umiarkowanie przychylny, co może być wsparciem w radzeniu sobie



z trudnościami. Obraz świata jest stosunkowo zrównoważony – ani przesadnie optymistyczny, ani pesymistyczny, wynik obraz świata 6 (przeciętne).

Chłopak osiągnął wysoki wynik (7) w obszarze poczucie skuteczności i bezradności, co świadczy o wysokiej wierze w swoją zdolność do działania i osiągania zamierzonych celów. To pozytywny aspekt, który może wspierać jej rozwój osobisty. Przeciętny wynik (6) w zakresie poczucia bezradności oznacza, że osoba doświadcza bezradności w pewnych sytuacjach, ale nie jest to dominujące w jej życiu. Obraz własnego życia, wynik 6, świadczy o umiarkowanie pozytywnym obraz swojego życia – widzi w nim zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Samoocena globalna, specyficzna wynik 2 (niski) – obniżona samoocena, co wpływa na funkcjonowanie emocjonalne i interpersonalne osoby.

Skala kontrolna – aprobaty społecznej, kłamstwa wynik 3 (niski), który wskazuje na niską skłonność do manipulacji wynikami lub prezentowania siebie w korzystniejszym świetle, co zwiększa wiarygodność wyników.

Badana osoba ma obniżoną samoocenę oraz trudności w relacjach interpersonalnych, czując brak wsparcia ze strony innych. Pomimo tych trudności, wykazuje umiarkowaną wiarę w sensowność i przychylność świata, a także wysokie poczucie skuteczności, co jest pozytywnym elementem. Dodatkowo, posiada przeciętną postawę prospołeczną i zbalansowany obraz własnego życia.

Skala	Wynik surowy	Sten
Agresja	0	1
Unik	1	5
Uległość	9	7
Zadanie	23	7

Tabela 58 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznej KSMK

Źródło: opracowanie własne

Głównym zasobem, z jakiego osoba korzysta w sytuacjach konfliktu społecznego to działanie ukierunkowane na problem, poszukiwanie jego rozwiązania wspólnie z osobą, której sytuacja dotyczy. Osoba nie używa agresji, nie jest nastawiona na osobę – tylko na aktywność mającą przynieść wspólny finał, dobry dla każdej ze stron. Równie silnym rozwiązaniem w takowych okolicznościach dla tej osoby, jest uległość, co oznacza, iż osoba rezygnuje z załatwienia swoich celów, priorytetów względem potrzeb drugiej osoby.



Może zdarzyć się, iż osoba skorzysta z uniknięcia konfrontacji ze stroną czy sytuacją, uciekając od okoliczności, wystrzegając się myślenia i jej przeżywania, poprzez lekceważenie i ignorowanie, jednocześnie angażując się w czynności zastępcze (myślenie o sprawach przyjemnych, marzenia, słuchanie muzyki, sen, spacer) i nawiązywanie kontaktów z innymi osobami.

Zalecenia.

Stopniowe osvajanie się ze zmianami poprzez małe kroki (np. podejmowanie drobnych wyzwań w bezpiecznym środowisku) – to jedna z propozycji w zakresie rozwijanie zdolności adaptacyjnych. Praca z terapeutą nad zmianą schematycznego działania na bardziej elastyczne, to kolejna z propozycji. Terapia poznawczo-behawioralna (CBT) może pomóc w zmianie przekonań o świecie jako miejscu pełnym zagrożeń.

W kwestii praktyki regulacji emocji, zaleca się nauki technik relaksacyjnych, takich jak medytacja mindfulness, trening uważności czy ćwiczenia oddechowe. Jednocześnie włączenie edukacji na temat mechanizmów radzenia sobie ze stresem i lękiem, np. stosowanie dziennika emocji, aby identyfikować i modyfikować negatywne wzorce myślowe.

Prowadzenie dziennika wdzięczności, gdzie codziennie zapisuje się 3 rzeczy, które poszły dobrze lub za co jest się wdzięcznym. Praca nad identyfikacją mocnych stron oraz włączenie metody małych sukcesów, które pomagają budować poczucie skuteczności i wartości – to dbałość o rozwój pozytywnego obrazu siebie.

Równie istotnym dla młodzieńca wydaje się wzmacnianie samooceny i poczucia własnej skuteczności. Ustalenie krótkoterminowych, realistycznych celów i monitorowanie postępów pomaga wzmacniać wiarę we własne możliwości i ograniczyć lęk przed porażką. Przekonania chłopka, to obszar do wsparcia. Może mieć negatywne przekonania na temat swoich zdolności czy wartości. Praca z terapeutą nad ich zidentyfikowaniem i zmianą na bardziej realistyczne i wspierające może być bardzo pomocna. Zachęcanie nastolatka do podejmowania decyzji i działania bez nadmiernej analizy lub obawy przed oceną – promowanie postawy zrobione jest lepsze od perfekcyjnego.

Praca nad radzeniem sobie z lękiem i napięciem emocjonalnym – to kolejny z wątków do podjęcia w obszarze wsparcia. Włączenie psychoedukacji na temat lęku, techniki samopomocy, takie jak wizualizacja sukcesu w trudnych sytuacjach oraz terapia ekspozycyjna może pomóc osobie stopniowo zmniejszać lęk przed sytuacjami społecznymi lub zmianami w otoczeniu. Regularne ćwiczenia fizyczne, np. joga lub spacer, które wspierają równowagę



emocjonalną. Zdrowy styl życia, obejmujący zbilansowaną dietę, regularny sen i unikanie nadmiaru stymulantów (np. kofeiny) to ważny element mający wpływ na całokształt funkcjonowania.

W zakresie wsparcia w budowaniu relacji interpersonalnych rekomenduję trening umiejętności interpersonalnych, takich jak asertywność, aktywne słuchanie czy wyrażanie swoich potrzeb w sposób zrozumiały dla innych. Równie istotne, to rozwijanie empatii wobec innych oraz budowanie wzajemnego zaufania w relacjach. Stopniowe otwieranie się na relacje przez udział w małych, bezpiecznych grupach (np. grupy wsparcia, warsztaty tematyczne), gdzie osoba może budować pewność siebie w relacjach. Osoba może korzystać z pomocy terapeutycznej, grup wsparcia lub coachingu, które zapewnią bezpieczne środowisko do wyrażania emocji i budowania relacji.

Obszarem, na który należałoby zwrócić uwagę to wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa i kontroli. Rozwijanie poczucia wpływu na swoje życie przez ćwiczenie kontroli nad małymi aspektami swojego życia, aby z czasem wzmocnić poczucie autonomii oraz tworzenie planów na wypadek trudnych sytuacji, tak aby czuć się przygotowanym na różne wyzwania. Pomoc w przepracowaniu przeszłych wydarzeń, które wpływają na obecne postrzeganie świata – terapia narracyjna może pomóc w reinterpretacji przeszłości w sposób wspierający.

Eksploracja nowych aktywności, pomoc nastolatkowi w znalezieniu aktywności, które są ciekawe i dostosowane do jego możliwości, np. sztuka, rękodzieło, pisanie, czy zajęcia relaksacyjne, to również ważny aspekt. Regularne włączanie czasu na aktywności przyjemne i rozwijające mogą wzbogacić codzienne życie chłopaka.

Kluczowym celem jest wzmocnienie odporności emocjonalnej i poczucia bezpieczeństwa, które mogą pomóc chłopakowi lepiej radzić sobie z codziennymi wyzwaniami. Proces ten powinien być stopniowy, oparty na małych, osiągalnych krokach, wspierających rozwój samooceny, umiejętności interpersonalnych oraz zdolności adaptacyjnych. Terapia i wsparcie specjalistów odegrają kluczową rolę w długoterminowym rozwoju osoby. W zakresie terapii indywidualnej – praca nad samooceną, regulacją emocji, radzeniem sobie z lękiem i budowaniem relacji. Udział w grupach wsparcia umożliwi poznanie innych osób z podobnymi doświadczeniami, co może pomóc w zmniejszeniu poczucia osamotnienia. Włączenie terapii poznawczo-behawioralnej (CBT) wzmocni nastolatka w obszarze bardziej konstruktywnych sposobów myślenia i działania a terapia



akceptacji i zaangażowania akceptację trudnych emocji i podejmowanie działań w zgodzie z własnymi wartościami.

5.3 Kwestie wspólne i różnice oraz dyskusja

Podjmując się analizy podjętego badania w zakresie użytych kwestionariuszy wraz z podjętym wywiadem psychologicznym z częścią grypy badanej dostrzegam części wspólnych tych młodych ludzi. W kwestii temperamentu uwagę zwraca zdolność utrzymywania uwagi na realizacji zadania. Młodzi ludzie prezentują wysoką perseweratywność, która występuje u większości osób, co wskazuje na zdolność do wytrwałego realizowania działań. Wskazywana wysoka perseweratywność u większości uczestników pokrywa się z teorią Eysencka, który podkreślał wpływ cech temperamentu, takich jak wytrwałość, na zdolność jednostki do długoterminowego zaangażowania w zadania (Corvone & Pervin, 2011). Zdolność utrzymywania uwagi i realizacji działań w grupie teatralnej może być wzmacniana poprzez trening i rutynę, co jest zgodne z ujęciem temperamentu jako względnie stałego, ale podatnego na modulacje przez doświadczenia. Przez pryzmat wyników badania, tych nastolatków łączy również umiarkowana wytrzymałość emocjonalna i zdolność radzenia sobie z presją. Jest to typowe dla większości uczestników, choć niektórzy wykazują większą podatność na stres. Eysenck wskazuje, że temperament odzwierciedla biologiczne różnice w reakcjach na bodźce. Osoby z niższą wytrzymałością i wyższą reaktywnością emocjonalną, jak zauważono w badaniach (np. uczestnicy 8 i 9), są bardziej podatne na stres, co może wynikać z ich wrodzonych cech neurofizjologicznych (Corvone & Pervin, 2011).

Wymiary ekstrawersji i neurotyzmu według Eysencka są kluczowe w określaniu sposobów radzenia sobie ze stresem. Osoby bardziej ekstrawertyczne (np. uczestnik 5) preferują aktywne strategie radzenia sobie, co jest zgodne z dominującą zadaniowością w grupie (Corvone & Pervin, 2011). Ekstrawertyczne cechy, takie jak towarzyskość i wysoka aktywność, mogą wspierać niepisanych liderów grupy (np. uczestnik 5), podczas gdy introwertyczne tendencje (np. uczestnicy 1, 4, 6) stabilizują atmosferę zespołu. Jest to zgodne z prezentowaną teorią Carla Gustava Junga, który wskazywał, że te dwa typy postaw wzajemnie się uzupełniają w grupach (Strelau J. , 1998).



Umiarkowane zdolności społeczne w większości kategorii, to kolejny obszar, jaki łączy młodzież. Młodzi, względem strategii radzenia sobie w konfliktach dokonują wyboru zadaniowości. Jako dominująca strategia radzenia sobie w konfliktach tej grupy, sugeruje iż nastolatkom konstruktywnie podchodzą do wyzwań w tym zakresie. Dominująca strategia radzenia sobie z konfliktami wskazuje na tendencję grupy do aktywnego poszukiwania rozwiązań, co może być wzmacniane przez teatralne podejście do wyzwań – planowanie, odgrywanie ról i konieczność pracy zespołowej. Młodsze osoby (np. uczestnik 8) częściej stosują strategie uniku, co może wynikać z niższej samooceny i mniejszej pewności siebie. Wg teorii Thomasa i Chess, temperament wpływa na zachowania adaptacyjne w odpowiedzi na bodźce środowiskowe – w badanej grupie strategie radzenia sobie (np. unikanie u młodszych, zadaniowość u starszych) są kształtowane przez interakcję temperamentu z kontekstem grupowym (Strelau J. , 1998).

W grupie widoczne jest również wsparcie rówieśnicze, co korzystnie wpływa na rozwój umiejętności interpersonalnych i emocjonalnych. Wyniki badań, które wskazują na wsparcie emocjonalne i wzrost poczucia własnej wartości w grupie teatralnej, są zgodne z literaturą podkreślającą znaczenie grupy w kształtowaniu tożsamości i rozwoju kompetencji społecznych (Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Starsze osoby (17-18 lat) wyżej oceniają swoje relacje z grupą, co może być wynikiem dłuższego uczestnictwa w teatrze i większego zaufania do rówieśników. Osoby o wyższym wsparciu rodzinnym (np. uczestnik 5) charakteryzują się wyższą ogólną odpornością psychiczną. Wskazuje to na istotny wpływ wsparcia bliskich na rozwój emocjonalny młodzieży. Uczestnicy z niższym poziomem wsparcia rodzinnego (np. osoby 2, 8, 9) korzystają z udziału w grupie teatralnej jako przestrzeni kompensacyjnej, w której mogą rozwijać swoje umiejętności interpersonalne i poczucie przynależności. Kompensacyjna funkcja tej grupy teatralnej jest zgodna z teorią Znanieckiego, który podkreśla znaczenie grup rówieśniczych jako pierwotnego źródła życia społecznego i wsparcia emocjonalnego. Mechanizmy identyfikacji, naśladownictwa i konformizmu umożliwiają młodym osobom integrację społeczną i rozwój kompetencji interpersonalnych (Znaniecki, 2001). Zaniecki podkreśla, iż grupa rówieśnicza, zgodnie z jest kluczowym kontekstem społecznym w rozwoju młodzieży. Grupa pełni funkcję odniesienia społecznego, dostarczając wzorców zachowań i norm (Znaniecki, 2001).

Z pewnością to co łączy tych adolescentów, to grupa teatralna, która sprzyja rozwijaniu prospołeczności, kompetencji interpersonalnych oraz samooceny. Wspólne



wyzwania pomagają im w budowaniu odporności psychicznej. Osoby o niższej kompetencji społecznej (np. uczestnicy 6 i 9) mogą rozwijać swoje umiejętności w atmosferze grupy, która promuje otwartość i współpracę. Uczestnicy uczą się wyrażania emocji oraz radzenia sobie ze stresem związanym z występami publicznymi. Regularne zaangażowanie w działania teatralne, które wymagają współpracy i wystąpień publicznych, sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości. Starsi uczestnicy, którzy dłużej uczestniczą w grupie, wykazują wyższe wyniki w samoocenie i kompetencjach społecznych. Praca nad rolami i wystąpienia publiczne uczą nastolatków zarządzania emocjami w sytuacjach napięcia, co może przekładać się na lepsze funkcjonowanie poza teatrem. W przywołanej literaturze czytamy, iż aktywne uczestnictwo w grupach o pozytywnym charakterze (np. grupy teatralne) może wspierać rozwój osobowości i prężności poprzez dostarczanie okazji do wyrażania siebie, budowania więzi i rozwijania umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Badania potwierdzające korzystny wpływ grupy teatralnej na prężność psychiczną młodzieży znajdują poparcie w koncepcji Modrzewskiego, który wskazywał na znaczenie uczestnictwa społecznego w procesie socjalizacji (Modrzewski, 1994). Podkreślona w badaniach rola wsparcia społecznego i pozytywnej relacji rówieśniczej koreluje z literaturą, która wskazuje, że czynniki ochronne, takie jak relacje społeczne, przyczyniają się do wyższej prężności. Prężność psychiczna młodzieży, jaka rozwijana jest w ramach grupy teatralnej, znajduje potwierdzenie w definicji Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego jako zdolność do efektywnego pokonywania trudności i adaptacji do stresujących sytuacji. Młodzież wykazuje charakterystyczne dla osób prężnych elementy poznawcze, takie jak konstruktywne strategie radzenia sobie z konfliktami (zadaniowość), oraz emocjonalne, jak większa stabilność emocjonalna w sytuacjach wyzwań związanych z wystąpieniami publicznymi (Ogińska-Bulik & Juczyński, 2008).

Regularne zaangażowanie w działania teatralne, wymagające planowania, współpracy i zarządzania emocjami w sytuacjach napięcia, wspiera rozwój prężności psychicznej, zgodnie z prezentowanymi założeniami przez literaturę, która podkreśla rolę pozytywnego afektu i strategii skoncentrowanych na problemie w budowaniu odporności (Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006). Grupa teatralna jako przestrzeń eksploracji ról i wyrażania emocji sprzyja samoocenie i identyfikacji młodzieży, zgodnie z ujęciem Allporta, który podkreślał znaczenie rozwoju *proprium* i zdolności do autoregulacji emocjonalnej w kontekście społecznych doświadczeń (Gasiul, 2012).



Zauważone różnice dziewięciu uczestników, to wiek i dojrzałość emocjonalna. Zwrócę również uwagę, iż w ramach tej małej społeczności rówieśniczej jest 8 dziewcząt i 1 chłopak. Starsi uczestnicy (17-18 lat) mają wyższą samoocenę i bardziej rozwinięte umiejętności społeczne, lepiej radzą sobie z wszelkimi napotkanymi trudnościami. Młodszy 16-latkowie częściej mają niższe wyniki w obszarach samooceny, co może wskazywać na mniejszą pewność siebie i początkowy etap poszukiwania tożsamości. Wyższe wyniki starszych uczestników w zakresie samooceny i relacji z grupą można tłumaczyć podejściem Modrzewskiego o wpływie dłuższego uczestnictwa w zespole na umiejętności adaptacyjne i socjalizacyjne (Modrzewski, 1994).

W kwestii różnic temperamentalnych, wyraźnie uwagę zwraca zróżnicowany poziom żwawości, wytrzymałości i aktywności w tej grupie. Uczestnicy badania o wysokiej aktywności i żwawości (np. uczestnik 5) mogą pełnić rolę liderów. Osoby z niską wytrzymałością (np. uczestnicy 5, 7, 8, 9) mogą wymagać wsparcia w radzeniu sobie z presją. Wysoka reaktywność emocjonalna u niektórych uczestników (8, 9) wskazuje na ich większą podatność na stres, ale również większą ekspresję emocjonalną. Osoby o wyższej aktywności (np. uczestnik 8) napędzają energię grupy, podczas gdy osoby spokojniejsze i bardziej zrównoważone (np. uczestnicy 1, 4, 6) stabilizują atmosferę, co sprzyja harmonijnej współpracy. Wysoki poziom wrażliwości u części uczestników (np. osoby 4, 5, 6) wspiera zdolność do empatii i wyrażania emocji w działalności scenicznej.

Kompetencje rodzinne i społeczne – niektórzy nastolatki, jak np. uczestnik 5, mają wysoki poziom wsparcia rodzinnego, co przekłada się na większą odporność psychiczną. Inni (np. uczestnicy 2, 8, 9) wykazują niższe wyniki w zakresie wsparcia społecznego i rodzinnego, co może wskazywać na trudności w budowaniu relacji. Zróżnicowanie poziomu wsparcia rodzinnego wpływa na mechanizmy radzenia sobie uczestników. Osoby o wyższym wsparciu rodzinnym (np. uczestnik 5) charakteryzują się większą stabilnością emocjonalną, co potwierdza model czynników ochronnych Heszen i Sęk, wskazujących na istotną rolę relacji rodzinnych w budowaniu prężności (Heszen & Sęk, 2007). Wsparcie rówieśnicze, szczególnie dla osób z trudnymi relacjami rodzinnymi, stanowi istotny czynnik budujący poczucie przynależności i wartości. Literatura (np. Rostowska i Lewandowska-Walter) wskazuje, że grupa społeczna, taka jak teatralna, zaspokaja podstawowe potrzeby afiliacji, przywiązania i uznania, co wspiera rozwój emocjonalny i społeczny uczestników (Rostowska & Lewandowska-Walter, 2019).



W zakresie strategii radzenia sobie z konfliktami, jak wyżej wspomniałem, dominuje zadaniowość, ale u niektórych uczestników widoczna jest skłonność do agresji (uczestnicy 1, 8) lub unikania konfliktów (uczestnicy 2, 8). Niskie wyniki w zakresie uległości u niektórych osób (np. uczestnik 8) mogą świadczyć o trudności w akceptowaniu kompromisów. Mimo że część uczestników wykazuje niską wytrzymałość (np. osoby 5, 7, 8, 9), zgrupowanie ich w jednej aktywności pozwala na korzystanie ze wsparcia bardziej odpornych rówieśników (np. osoby 4 i 6).

Biorąc pod uwagę przeprowadzone wywiady z pięcioma osobami, w wypowiedziach prezentują się pewne kwestie, które łączą tych młodych ludzi, jak i te które stanowią różnicę. Dążenie do rozwoju i aspiracje na przyszłość – większość uczestników ma jasno określone cele lub zainteresowania, które motywują ich do działania. Osoba 2 marzy o studiach i pracy w Gdyni, inna z osób przygotowuje się do międzynarodowej matury, zaś osoba 7 planuje studia aktorskie lub dziennikarskie. Pojawiają się też zainteresowania tańcem i teatrem czy dążenie do kariery w dietetyce i tworzeniu muzyki. Te aspiracje nadają ich życiu kierunek, co jest wspólnym elementem w tej grupie. Każda z osób podkreśla znaczenie relacji z przyjaciółmi jako źródła wsparcia emocjonalnego, mimo różnego poziomu zażyłości. Dla większości uczestników szkoła jest głównym źródłem stresu, niezależnie od ich osiągnięć edukacyjnych. Większość z tych młodych ludzi, mimo różnych mechanizmów radzenia sobie z trudnościami (np. taniec, książki, rozmowy z bliskimi), dostrzega potrzebę rozwijania bardziej konstruktywnych metod w tym zakresie.

W tej mniejszej grupie, z którą miałem przyjemność rozmowy po przeprowadzonych badaniach, dostrzegam pewne różnice. Pierwsza z nich to kwestia rodzinnych relacji. Osoba 5 podkreśla silne i wspierające relacje z rodzicami, szczególnie z matką, gdzie osoby 2 i 8 opisują relacje rodzinne jako trudne, z pewnym dystansem emocjonalnym lub ograniczonym kontaktem (np. ojciec pracujący za granicą, relacje koleżeńskie z rodzicami). Osoba 7 wskazuje na dobre relacje z mamą, ale bardziej skomplikowaną relację z ojcem. Osoba 9 ceni braterską więź, ale relacje z rodzicami opierają się na formalnych zasadach.

W kwestii radzenia sobie z trudnościami, osoby 2 i 8 często izolują się, gdy odczuwają stres, zaś inne osoby (7 i 9) korzystają z wsparcia przyjaciół lub rodzeństwa w trudnych momentach. Osoba 8 radzi sobie poprzez taniec, a osoba 5 poprzez czytanie książek. Przy czym stopień otwartości emocjonalnej wygląda następująco: osoba 9 szybko przechodzi do szczegółów i opowiada o swoich uczuciach, a osoba 8 ma trudności z otwartym mówieniem



o swoich uczuciach, co może wynikać ze wspomnianych wcześniej relacji rodzinnych. Osoba 2 wyraża potrzebę bliskości, ale jednocześnie trudno jej określić swoje oczekiwania wobec relacji rodzinnych.

Jeśli spojrzeć na energię i zaangażowanie osób w czasie spotkania, to widoczna wysoka energia osoby 2, która wyróżnia się długością wypowiedzi, ich płynnością, otwartością i zaangażowaniem, zadając dodatkowe pytania. Osoby 5 i 7 są bardziej zdystansowane, szczególnie na początku rozmów. Osoba 8 wskazuje na ciągłe zmęczenie, co może wynikać z intensywnego trybu życia.

Analizując wypowiedzi, moją uwagę zwrócił również fakt emocjonalnych doświadczeń. Osoby 2 i 8 wyraźnie odczuwają samotność, co wynika z trudnych relacji rodzinnych, zaś na zadowolenie z życia wskazuje osoba 5, która wydaje się najlepiej radzić sobie emocjonalnie, mimo podejmowanego tematu stresu związanego ze szkołą. Osoba 9 nadal zmaga się z zakończeniem ważnej relacji, co może wskazywać na przytłoczenie.

Co łączy uczestników z wywiadu? – ich wspólne wyzwania (stres szkolny, poszukiwanie swojej tożsamości) oraz podobne zainteresowania artystyczne, jakie sprzyjają integracji w grupie teatralnej, będącej przestrzenią wsparcia. Relacje rodzinne i mechanizmy radzenia sobie ze stresem różnicują ich zdolność do adaptacji i potrzebę wsparcia. Intensywność ich emocjonalnych doświadczeń i sposób wyrażania uczuć również różni się znacznie w grupie.

Grupa pięciu osób biorących udział w wywiadzie prezentuje bardziej złożony obraz relacji emocjonalnych, trudności i mechanizmów radzenia sobie niż można przypisać całej dziewięcioosobowej grupie. Osoby te wykazują większe potrzeby wsparcia w radzeniu sobie ze stresem i trudnościami emocjonalnymi. Wspólnym elementem łączącym z resztą grupy są zainteresowania artystyczne, dążenie do przyszłych celów i integracja rówieśnicza, które stanowią fundament wspólnego funkcjonowania. Jednakże wywiady ujawniają wyraźniejsze różnice w poziomie dojrzałości emocjonalnej, relacjach rodzinnych i otwartości na wyrażanie emocji, które są bardziej różnorodne niż u pozostałych uczestników.

Cała grupa jest zróżnicowana pod względem temperamentu, kompetencji społecznych i strategii radzenia sobie z trudnościami. Współpraca w grupie teatralnej sprzyja rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu uczestników. Starsi członkowie pełnią rolę wspierającą dla młodszych, a osoby o wyższym poziomie aktywności i wytrwałości motywują innych. Udział w teatrze wspiera tą młodzież w kształtowaniu własnej tożsamości poprzez eksplorację ról



i interakcje z rówieśnikami. Grupa pełni rolę edukacyjną, emocjonalną i społeczną, rozwijając umiejętności przydatne zarówno w życiu codziennym, jak i przyszłej karierze. Te osoby charakteryzują się wspólnymi cechami rozwijającymi się dzięki współpracy w teatrze – wytrwałością, zadaniowością i prężnością – ale także zróżnicowaniem w zakresie wieku, wsparcia społecznego i temperamentu, co wspólnie tworzy harmonijną, wspierającą społeczność.

Zastosowanie teorii temperamentu, prężności i grupy rówieśniczej pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy wspierające rozwój uczestników tej grupy teatralnej. Wyniki badań wskazują na zgodność z literaturą fachową w kontekście wpływu aktywności teatralnej na zdolności adaptacyjne, prężność psychiczną i rozwój społeczny młodzieży. To podkreśla zasadność hipotezy o pozytywnym wpływie teatru, temperamentu i wsparcia rówieśniczego na radzenie sobie z trudnościami życiowymi.

W kontekście postawionego problemu badawczego: Czy prężność psychiczna, temperament i udział w rówieśniczej grupie teatralnej wpływają na umiejętności radzenia sobie młodych ludzi z trudnymi sytuacjami życiowymi? Wyniki badań i teorie prezentowane w literaturze jednoznacznie wskazują, że wszystkie trzy elementy, jak prężność psychiczna, temperament oraz udział w grupie teatralnej w istotny sposób oddziałują na umiejętności młodzieży w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Adolescenci tej grupy teatralnej rozwijają mechanizmy adaptacyjne, takie jak zdolność zarządzania emocjami, konstruktywne strategie radzenia sobie z konfliktami oraz wyższą stabilność emocjonalną. Potwierdza to literatura (np. Ogińska-Bulik i Juczyński), która wskazuje na związek między prężnością psychiczną a zdolnością do skutecznego przezwyciężania wyzwań (Ogińska-Bulik & Juczyński, 2008). Różnice indywidualne w zakresie temperamentu, takie jak wytrwałość, zwawość czy reaktywność emocjonalna, wpływają na preferowane strategie radzenia sobie (np. unikanie u młodszych uczestników czy zadaniowość u starszych). Te obserwacje znajdują swoje teoretyczne potwierdzenie w pracach Eysencka, Strelaua, którzy podkreślają rolę temperamentu w adaptacji do stresu (Strelau J. , 1998). Regularne zaangażowanie tych młodych ludzi w działalność teatralną wzmacnia ich umiejętności interpersonalne i społeczne, promuje wsparcie rówieśnicze oraz sprzyja budowaniu samooceny. Zgodnie z literaturą, autorów: Znaniecki, Modrzewski, grupa rówieśnicza pełni kluczową rolę w kształtowaniu umiejętności społecznych i adaptacyjnych (Znaniecki, 2001) (Modrzewski, 1994).



Na podstawie wyników badań oraz literatury można stwierdzić, że hipoteza została potwierdzona – udział w grupie teatralnej, w połączeniu z cechami temperamentu, pozytywnie wpływa na prężność psychiczną młodzieży, wspierając ich zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Przeprowadzone badania wskazują, iż uczestnictwo w teatrze wzmacnia prężność psychiczną, co przejawia się lepszym radzeniem sobie z napięciem, stresem szkolnym i trudnościami emocjonalnymi. Wspólne wyzwania sceniczne, konieczność współpracy i występy publiczne rozwijają umiejętności zarządzania emocjami i budowania relacji. Cechy takie jak wytrwałość, żwawość czy reaktywność emocjonalna kształtują sposób korzystania z doświadczeń grupy teatralnej. Osoby bardziej aktywne pełnią funkcje liderów, podczas gdy uczestnicy spokojniejsi stabilizują atmosferę w grupie, co zgodne jest z teorią temperamentu jako mediatora w radzeniu sobie. Uczestnicy grupy teatralnej wykazują konstruktywne strategie radzenia sobie, takie jak zadaniowość w konfliktach, co potwierdza założenie, że działalność teatralna rozwija zdolności adaptacyjne i prospołeczność. Te obserwacje są zgodne z ujęciem prężności jako procesu wspieranego przez pozytywne środowisko społeczne.

Podsumowując, hipoteza znajduje wsparcie w wynikach badań, które wykazują synergiczny wpływ grupy teatralnej i cech temperamentu na rozwój prężności psychicznej i zdolności adaptacyjnych młodzieży.



Zakończenie

Fundamentem teoretycznym niniejszej pracy były kluczowe koncepcje Psychologiczne dotyczące osobowości, temperamentu oraz prężności psychicznej, które pozwoliły zrozumieć złożoność mechanizmów wspierających zdolność młodzieży do radzenia sobie z trudnościami życiowymi. Podjęte rozważania w zakresie teorii osobowości, takich jak biologiczna teoria temperamentu Hansa J. Eysencka, cechowa teoria Gordona W. Allporta oraz czynnikowo-analityczna teoria cech Raymonda B. Cattella umożliwiły zgłębienie zróżnicowanych sposobów, w jakie indywidualne różnice temperamentalne wpływają na wszelkie reakcje emocjonalne, zachowania i mechanizmy adaptacyjne młodych ludzi w sytuacjach wyzwań i stresu.

Kluczowym pojęciem pracy, a tym samym poczynionych obserwacji w zakresie prowadzonych badań była prężność psychiczna, która jest definiowana jako zdolność jednostki do elastycznego i skutecznego radzenia sobie z trudnościami, stresorami i następującymi zmianami. W świetle współczesnych badań, prężność psychiczna jest traktowana jako dynamiczna cecha, której rozwój można wspierać, a w jej rozwoju ważną rolę odgrywają zarówno temperament, jak i czynniki zewnętrzne, w tym wsparcie społeczne. Na tej podstawie w pracy przyjęto założenie, że środowisko grupy rówieśniczej, szczególnie w kontekście działań twórczych, takich jak teatr, może być ważnym czynnikiem wspierającym rozwój prężności psychicznej młodzieży. Kwestii teoretycznej, która została zaprezentowana w pracy, specyfika działań teatralnych osadzona została w obszarze teatroterapii i psychologii grupy, gdzie uwzględniono rolę aktywności artystycznej jako narzędzia wspierającego procesy emocjonalne i społeczne. Teatr, jako forma ekspresji twórczej, pozwala młodym ludziom na eksplorację i wyrażanie emocji, rozwijanie kompetencji interpersonalnych oraz budowanie poczucia własnej wartości, co jest szczególnie istotne w okresie dojrzewania, pełnym wyzwań emocjonalnych i społecznych.

W połączeniu tych teoretycznych perspektyw, praca stanowi próbę zrozumienia połączenia pomiędzy temperamentem, prężnością psychiczną a specyfiką grupy teatralnej jako przestrzeni wsparcia i rozwoju. W obliczu rosnących wyzwań, jakie stawia przed młodzieżą współczesny świat, analiza ta zyskała dodatkową wartość, pozwalając na wskazanie potencjalnych narzędzi wspierających młodych ludzi w adaptacji do trudnych



sytuacji życiowych. Teoretyczne fundamenty były nie tylko inspiracją, ale także ramą analityczną dla przeprowadzonych badań, w których podjęto próbę zrozumienia, w jaki sposób te trzy obszary współdziałają w procesie radzenia sobie z trudnościami.

Względem badania rówieśniczej grupy teatralnej, działającej przy Chojnickim Centrum Kultury, które oparte było wykorzystaniem dobranych kwestionariuszy w zakresie temperamentu, prężności, kompetencji społecznych, nastawień wobec świata i strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego wraz z przeprowadzonym wywiadem psychologicznym, podkreślić należy, iż uzyskane wyniki potwierdzają założoną hipotezę – uczestnictwo w grupie teatralnej, w połączeniu z indywidualnymi cechami temperamentu, istotnie wspiera prężność psychiczną młodzieży. To wzmacnia ich zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi. Podjęte analiza otrzymanych informacji pozwoliła na wskazanie połączenia, wręcz wpływu działania grupy i cech temperamentu na rozwój społecznych kompetencji, elastyczności w podejściu do wyzwań, jak i poprawę zdolności adaptacyjnych w obliczu trudności współczesnego świata młodych ludzi. Teatr jest specyficzną przestrzenią artystycznej ekspresji i współpracy, sprzyja nie tylko rozwojowi interpersonalnemu, ale ma swój udział w procesie wspierania rozwoju psychicznej odporności przez twórcze rozwiązywanie problemów, wspólne działania w zespole oraz rozwój samoświadomości.

Mimo, iż wyniki badań potwierdziły teoretyczne założenia, a tym samym pozwoliły na sformułowanie wniosków, należałoby zwrócić uwagę na kwestię ograniczeń przeprowadzonego badania. Na wstępie prezentuje się mała liczebność grupy i jej specyficzność. Badaniem została objęta liczba dziewięciu osób, co znacznie ogranicza możliwość uogólnienia wyników na szerszą populację młodzieży. Zróżnicowanie w zakresie płci, wieku czy środowiska zamieszkania mogłoby dostarczyć bardziej zróżnicowanego obrazu wyników. Aby uzyskać bardziej uniwersalne dane, warto przeprowadzić badania na większej próbie, obejmując różnorodne środowiska kulturowe i społeczno-ekonomiczne. Grupa młodzieży pochodziła ze specyficznego miejsca – jednej konkretnej grupy teatralnej, co mogło mieć wpływ na jakość otrzymanych wyników. Nie wyklucza się, iż inne grupy teatralne, funkcjonujące w innych warunkach, myłby przynieść inne rezultaty. Analiza złożonych procesów, takich jak prężność psychiczna czy zdolności adaptacyjne, mimo użycia sprawdzonych kwestionariuszy, mogłaby zostać uzupełniona o bardziej rozbudowane metody jakościowe, np. dłuższe wywiady, obserwacje czy wywiady



z rodzinami uczestników. Badania młodzieży miały charakter jednorazowy i nie uwzględniały ich zmian zachodzących w czasie. Takie podejście w zakresie badania wpływu uczestnictwa w grupie teatralnej w dłuższej perspektywie czasu mogłoby dostarczyć bardziej kompleksowych informacji. Procesy związane z budowaniem prężności psychicznej i adaptacyjności wymagają czasu, stąd przyszłe badania mogłyby przyjąć dłuższą perspektywę czasu, analizując zmiany zachodzące u młodych ludzi na przestrzeni miesięcy czy lat.

Moja praca, poczynione badania mają potencjał. Ich zasób mógłby zostać wykorzystany i rozwinięty w kierunku przeprowadzenia badań na większej liczbie uczestników, która obejmowałaby różne grupy teatralne, działające w różnych regionach Polski, celem zwiększenia reprezentatywności wyników. Możliwości dla przyszłych analiz, które mogłyby pogłębić zrozumienie zależności między temperamentem, prężnością psychiczną i aktywnościami rówieśniczym, to między innymi porównanie różnych form aktywności twórczej – np. zajęć muzycznych, plastycznych czy sportowych – pod kątem ich wpływu na rozwój prężności psychicznej młodzieży. Podejmowana kwestia teatroterapii, jej zastosowanie w pracy z młodymi ludźmi, którzy zmagają się z konkretnymi problemami – jak depresja, lęki czy uzależnienia. Równie ciekawym rozwiązaniem jest kwestia badania wpływu ról teatralnych, np. ról dramatycznych, komediowych czy improwizacyjnych – jak oddziałują na rozwój emocjonalny i kompetencje społeczne młodzieży odgrywających te role. Jaki wpływ ma kwestia odgrywanych ról na kształtowanie prężności psychicznej. Prócz wcześniej wymienionej możliwości poszerzenia liczby uczestników, kolejną z propozycji dalszych działań jest kwestia czasu trwania badań. Obserwacja tej samej grupy młodzieży przez dłuższy okres, celem zbadania trwałości efektów wynikających z uczestnictwa w zajęciach teatralnych oraz ich wpływu na dalsze życie i dokonywane wybory np. rozwojowe, zawodowe. Dość ciekawą kwestią, a tym samym możliwością rozwoju tych badań, jest podejście do różnic płciowych i międzykulturowych. Badanie wpływu teatru na chłopców i dziewczęta, jak i porównanie rezultatów w różnych kulturach czy środowiskach społeczno-ekonomicznych – jakie wnioski mogłyby przynieść?

Otrzymane wyniki tej pracy mają istotne znaczenie dla rozumienia procesów adaptacyjnych, jakie zachodzą w okresie dorastania. Ich praktyczne zastosowanie może mieć miejsce w kilku kluczowych obszarach. Pierwszym z nich to edukacja. Wyniki mogą być podstawą do promocji i rozwoju zajęć teatralnych w szkołach jako skutecznego narzędzia



wspierającego rozwój społeczno-emocjonalny młodzieży. Zajęcia te mogłyby być elementem programów wychowawczych, wspierających budowanie prężności psychicznej i umiejętności adaptacyjnych. Temat teatroterapii, to kolejny wątek umożliwiający praktyczne działanie z osiągnięciami tej pracy. Teatroterapia mogłaby zostać szerzej włączona do praktyk psychologicznych i terapeutycznych, szczególnie w pracy z młodzieżą zmagającą się z trudnościami emocjonalnymi, np. lękami, depresją czy problemami adaptacyjnymi. Idąc dalej z rozwojem i poszerzaniem możliwości z teatroterapii i wyników pracy, to organizacje działające globalnie, jak i lokalnie, zajmujące się i pracujące z młodzieżą (domy kultury, świetlice środowiskowe czy fundacje) mogą wykorzystać te wyniki do projektowania różnych programów wspierających rozwój młodych ludzi poprzez sztukę i grupowe działania. W zakresie wymienionych działań, programów mogłyby powstać edukacyjne cykle zajęć dla instruktorów, nauczycieli, jak i rodziców, opiekunów, celem zrozumienia okresu dorastania, a tym samym dzielenia się wiedzą, jak tych młodych ludzi wspierać. Podejmując sferę rodzin, rodziców i opiekunów, to wyniki tej pracy, same w sobie mogą już stanowić wskazówkę, by zachęcać dzieci do uczestnictwa w zajęciach artystycznych, które nie tylko rozwijają ich umiejętności twórcze, ale także wspierają ich odporność psychiczną i zdolności społeczne.

Wyniki badania pokazały, jak potężnym narzędziem rozwojowym może być teatr i jak ważna jest rola grupy rówieśniczej w procesie kształtowania prężności psychicznej. Grupa teatralna okazuje się być przestrzenią wzmacniającą rozwój dobrostanu młodzieży. Mimo wskazanych ograniczeń, wyniki badań mogą stanowić ważny krok w zrozumieniu mechanizmów wspierających młodzież. Względem współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych, angażowanie młodych ludzi w aktywności teatralne może stać się jednym z kluczowych elementów wspierających ich zdolności adaptacyjne. Wnioski z pracy są nie tylko wartościowe z perspektywy naukowej, ale również praktycznej, wskazując na konkretne działania, które mogą przyczynić się do poprawy jakości życia i zdrowia psychicznego młodych pokoleń.



Bibliografia

Allport, G. (1972). *Motives and traits in dynamic psychology. W: Classic contributions to social psychology, ed. by E.P. Hollander, R.G. Hunt.* New York: Oxford University.

Allport, G. (1988). *Osobowość i religia.* Warszawa: IW PAX.

Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Allport, G. (1937). *Personality: A. Psychological Interpretation.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ambroziak, K., Kołakowski, A., & Siwek, K. (2018). *Depresja nastolatków. Jak ją rozpoznać, zrozumieć i pokonać.* Gdańsk: GWP.

American Psychological Association, T. F.-A. (2008). *www.apa.org.* Pobrano 10 03, 2024 z lokalizacji <https://www.apa.org/pi/families/resources/task-force/resilience-af-am>

Arango, C., Díaz-Caneja, C., McGorry, P., Rapoport, J., Sommer, I., Vorstman, J., i inni. (2018). *Preventive strategies for mental health.* Pobrano 10 03, 2024 z lokalizacji The Lancet Psychiatry, 5(7), 591–604: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30057-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30057-9)

Augustynek, A. (2015). *Psychopatologia człowieka dorosłego.* Warszawa: Difin.

Badora, A. (2015). Dydaktyczne aspekty teatroterapii. *Roczniki Pedagogiczne, Tom 7(43), numer 2* , str. 131.

Badura, P., Madarasova-Geckova, A., Sigmundowa, D., Sigmund, E., van Dijk, J., & Reijneveld, S. (2018). Can organized leisure-time activities buffer the negative outcomes of unstructured activities for adolescents`health? *International Journal of Public Health* 63, strony 743-751.

Badura, P., Sigmund, E., Madarasova-Geckova, A., Sigmundowa, D., Sirucek, J., van Dijk, J., i inni. (2016). <https://journals.plos.org/>. Pobrano 10 25, 2024 z lokalizacji Plos one: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0153276>

Banach, M., & Gierat, T. (2013). *Formy spędzania wolnego czasu.* Kraków: Scriptum.

Bańka, A. (2002). *Spółeczna psychologia środowiska.* Warszawa: Scholar.

Batory, S. (1998). Wpływ środowiska rodzinnego na jakość i organizację czasu wolnego uczniów. *Nauczyciel i Szkoła 1* .

Bąk, T. (2008). *Współczesne uwarunkowania kreacji subkultur młodzieżowych.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego .



- Bobrowski, K. (2007). Czas wolny a zachowania ryzykowne młodzieży . *Alkoholizm i narkomania* 20(3) , strony 267-287.
- Bojanowicz, J. (2015). *Sposoby spędzania czasu wolnego gimnazjalistów w kontekście zachowań agresywnych. Edukacja wczoraj - dziś - jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Bołoz, W. (2002). *Etyczne aspekty uzależnień*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Bomba, J. (2004). *Depresja młodzieńcza, Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. Namysłowska I. Warszawa.
- Bomba, J. (2005, 12 02). Smutny świat młodych ludzi. *Świat Nauki, Biuletyn Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego*, 12 , strony <https://wiadomosci.wp.pl/smutny-swiat-mlodych-ludzi-6108706572341889a>.
- Boos, N., & Jackle, R. (1996). *Podręczny leksykon medycyny*. Wrocław : Wydawnictwo Elsevier Urban & Partner.
- Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2018). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. . *Medycyna Wieku Rozwojowego*, vol. 2, no. 12 .
- Braun-Gałkowska, M. (2003). Dziecko w świecie mediów. *Edukacja i Dialog* 6 , strony 2-9.
- Bryńska, A. (2016). *Psychoterapia behawioralno-poznawcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Bryńska, A. (2007). *Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne. Rozpoznanie, etiologia, terapia poznawczo-behawioralna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzozowski, P., & Drwal, R. (1995). *Kwestionariusz Osobowości Eysencka. Polska adaptacja EPQ-R. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Budakowska, E. (2005). *Tożsamość bez granic*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S., & Stein, M. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy* 44(4) , strony 585–599.
- Cekiera, C. (1993). *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chałas, K. (2015). Roczniki pedagogiczne. *Towarzystwo Naukowe KUL i Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*, t. 7(43), nr 2, , strony 130-131.



- Citkowska-Kisielevska, A., & Aleksandrowicz, J. (2003, 4). Zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne - psychopatologia i leczenie. *Psychoterapia*, str. 6.
- Colman, A. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Corvone, D., & Pervin, L. A. (2011). *Osobowość Teoria i Badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Difin.
- de la Haye, K., Green, H., Kennedy, D., Pollard, M., & Tucker, J. (2013). Selection and influence mechanisms associated with marijuana initiation and use in adolescent friendship networks. *Journal of Research on Adolescence* 23(3), strony 474-486.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
- Denek, K., Kamińska, P., & Oleśniewicz, P. (2015). *Edukacja jutra. Aktywność fizyczna, zdrowie, problematyka czasu wolnego*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dyonizak, R. (1965). *Młodzieżowa „podkultura*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dz.U., N. p. (brak daty).
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues* 59(4), strony 865-890.
- Eysenck, H. (1990). *Biological Dimensions of Personality*. W: L.A. Pervin (red.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Eysenck, H. (1982). *Personality Genetics and Behavior*. New York: Praeger.
- Eysenck, H. (1976). *The biology of morality*. W: *Moral development and behavior. Theory research and social issues*, ed. by Th. Licon. New York: Holt Rinehart and Winston.
- FDDS. (2022). *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Feldman, A., & Matjasko, J. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), strony 159-210.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* 82, strony 221-234.



- Frankl, V. (2018). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Fręś, J. (1990). *Edukacja teatralna w szkole średniej. Założenia, metody, propozycje*. Katowice.
- Fromm, E. (1993). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Gajewski, J., & Małkowska-Szkutnik, A. (2012). Rodzinne i rówieśnicze czynniki związane z upijaniem się i paleniem tytoniu przez 15-letnią młodzież. *Developmental Period Medicine* 4, XVI, strony 322-328.
- Gasiul, H. (2001). Kontrowersje wokół teorii cech oraz próby ich rozstrzygnięcia. *Studia Psychologica*, str. 137-156 (2), 143.
- Gasiul, H. (2012). *Psychologia osobowości, nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Difin S.A.
- Giddens, A. (2012). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gliniecki, M., & Maksymowicz, L. (1999). *Teatr a dziecko specjalnej troski*. Słupsk: Słupski Ośrodek Kultury & Teatr STOP z Koszalina.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2014). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gołdyka, L. (1994). *Rodzinny i rówieśniczy układ odniesienia młodzieży*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Inżynierska w Zielonej Górze.
- Griffiths, M. (2004). *Gry i hazard: uzależnienia dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: GWP.
- Grotberg, E. (2000). *Zwiększenie odporności psychicznej - wzmacnianie sił duchowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Grzegorzewska, I., & Cierpiałkowska, L. (2018). *Uzależnienia behawioralne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska, I., Cierpiałkowska, L., & Borkowska, A. (2020). *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk, E., & Karpińczyk, P. (2005). *Społeczne uczestnictwo młodzieży średniego miasta*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hall, C., & Lindzey, G. (1990). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, C., Lindzey, G., & Campbell, J. (2004). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.



- Hall, C., Lindzey, G., & Campbell, J. (2010). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen, I., & Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heymans, G., & Wiersma, E. (1907). *Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung, Zeitschrift für Psychologie*.
- Hippokrates. (1895). *Sämtliche Werke*. München: H. Lüneberg Verlag.
- Horney, K. (1993). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- IPiN. (1997). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Kraków-Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Versalius”.
- IPiN. (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków-Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Versalius”.
- Izdebska, J. (2003). *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Janicki, A. (1990). Znaczenie sztuki dla zdrowia psychicznego. *Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, nr 52 , strony 76-84.
- Jankowski, D., Kargul, J., Kowalewski, F., & Przyszczykowski, K. (1985). *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*. Warszawa.
- Janowski, A., & Stachyra, R. (1985). *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jatulewicz, E. (2008). Zagospodarowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży. *Dyrektor Szkoły*, 4 , strony 20-22.
- Jerzak, M. (2016). *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jędrzejko, M., Janusz, M., & Walancik, M. (2013). *Czynniki ochronne i ryzyka w uzależnieniach oraz zachowaniach ryzykownych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Jodłowska, B., Ogińska, H., Bilski, J., & Mańko, G. (2010). Modele radzenia sobie ze stresem i cechy antropometryczne u młodzieży gimnazjalnej. *Hygeia Public Health* 1(2) , strony 127–134.



- Kałużny, R. (2016). Aktywność pozalekcyjna i pozaszkolna uczniów gimnazjów - zagospodarowanie czasu wolnego. *Ruch pedagogiczny*, 4 , strony 59-74.
- Kisiel, M. (2010). *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Kmiecik-Baran, K. (1995). Skala wsparcia społecznego. Teoria i właściwości psychometryczne . *Przegląd psychologiczny* 38, 1/2 , strony 201-214.
- Kobylarczyk, M., & Ogińska-Bulik, N. (2018). Assessing resiliency and personal growth in a group of adolescents experiencing negative life events: The mediating role of emotional intelligence. *Current Issues in Personality Psychology*, 6(2) , strony 91–101, doi: 10.5114/CIPP.2017.68341.
- Kokociński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kołąkowski, A. (2020). *Praktyczne różnice między psychoterapią dzieci i młodzieży a psychoterapią osób dorosłych*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konieczna, E. (2007). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Karków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korczyński, M., Zubrzycka-Maciąg, T., & Okrasa, M. (2007). *W trosce o wychowanie* . Lublin.
- Kosiński, D., Wypych-Gawrońska, A., Stafiej, A., Marszałek, A., Sugiera, M., Leśniewska, J., i inni. (2005). *Słownik wiedzy o teatrze*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park.
- Kwapiszewski, J., & Sygitowicz-Sierosławska, K. (2008). *Wychowanie przez sztukę i arteterapia jako remedium na agresję i przemoc. Teatr w działaniach profilaktyczno-wychowawczych*. Słupsk: Katedra Filozofii Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o wolnym czasie. Wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Akademii Górnośląskiej GWSH.
- Länge, A. (2016). *Gdy rodzi się pytanie o sens*. Warszawa: Wydawnictwo Barbelo.
- Lelek, A., & Adamczyk-Banach, M. (2020). Udział rodziców w terapii zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży. *Psychoterapia* 4(195), *Instytut Psychologii Stosowanej UJ, Oddział Psychiatrii Szpitala Specjalistycznego im. Ludwika Rydygiera w Karkowie* , strony 9-22.
- Leszko, M. (2017). *Trudny temat: weź to na warsztat*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Lubelska, F. T. (brak daty). *teatroterapia*. Pobrano 11 01, 2024 z lokalizacji teatroterapia: <https://teatroterapia.lublin.pl/>



- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewicka, U. (2009). Rola teatru w życiu osoby niepełnosprawnej. *Szkoła Specjalna nr 4*, str. 267.
- Malicki, J., & Krasoń, K. (2005). *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych*. Katowice: Wydawnictwo Biblioteki Śląskiej.
- Malicki, J., & Krasoń, K. (2005). *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych*. Katowice: Wydawnictwo Biblioteki Śląskiej.
- Maliński, R. (2005, 03 01). <http://www.psychologia.net.pl/>. Pobrano 10 05, 2024 z lokalizacji Depresja młodzieńcza: <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=176>
- Marek, E. (2007). Zajęcia pozalekcyjne jako forma rozwijania zainteresowań dzieci w czasie wolnym. *Edukacja Elemnetrana w Teorii i Praktyce - kwartalnik dla nauczycieli 3*, strony 32-44.
- Mastem, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist 56(3)*, strony 227-238.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- McMartin, J. (2016). *Personality psychology: a student-centered approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Meslin-Kuźniak, A., & Nowicka-Sauer, K. (2020, 12 31). Psychoterapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem zaburzenia lękowego uogólnionego. *Psychiatr Psychol Klin 20(4)*, strony 274–282.
- Michalczyk, Z. (2020). *Współczesne uzależnienia dzieci i młodzieży*. Warszawa: Mazowieckie Centrum Neuropsychiatrii, Ośrodek Rehabilitacji Uzależnień i Podwójnej Diagnozy w Otwocku.
- Migdał, K. (2011). *Psychologia czasu wolnego*. Warszawa: AlmaMer Szkoła Wyższa.
- Miller, R. (1966). *Proces wychowania i jego wyniki*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Misztal, B. (1974). *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Warszawa: Ossolineum.
- Modrzewski, J. (1994). Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia. *Forum Oświatowe 1 (10)*.
- Murray, E. (1968). *Motywacja i uczucia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Newman, D., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), strony 555-578.
- Nowakowska, M. (1970). *Psychologa Wychowawcza, Polska adaptacja 16 - czynnikowego Kwestionariusza Osobowości R.B. Cattella*.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Obuchowska, I. (1981). *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowski, K. (2000). *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar - polska skala SPP-18. *Polskie Forum Psychologiczne* 16 (1), strony 7-28.
- Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25. *Nowiny Psychologiczne* nr 3, strony 39-56.
- Ogińska-Bulik, N., & Zadworna-Cieślak, M. (2014, 2). Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym. *Przegląd Badań Edukacyjnych* nr 19, strony 7-24.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Oldham, J., & Morris, L. (1997). *Twój psychologiczny autoportret*. Warszawa: Czarna Owca.
- Oleszkowicz, A., & Senejko, A. (2011). *Dorastanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz, A., & Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Olszewska-Gniadek, J. (2009). *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



- Opić, S., & Duranović, M. (2014). Leisure Time of Young Due to Some Socio-demographic Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159 , strony 546-551.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pavlova, M., & Silbereisen, R. (2015). Leisure Activities Choices among Adolescents. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* , strony 830-837.
- Pawlak, A. (2006). Interakcje rówieśnicze – zjawisko tutoringu dziecięcego. *Nowa Szkoła* 3 , strony 41-47.
- Pełka-Wysiecka, J., & Samochowiec, J. (2014). Depresja — czy faktycznie zróżnicowana farmakoterapia? *Psychiatria, Katedra i Klinika Psychiatrii, Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie* , strony 141-147.
- Piaget, J., & przeł. Kołakowska, T. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa.
- Pielasińska, W. (1983). *Ekspresja - jej wartość i potrzeba*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pięta, J. (2014). *Pedagogika czasu wolnego*. Nowy Dwór Mazowiecki: Wydawnictwo FREL.
- Pilecka, W., & Fryt, J. (2011). *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piotrowski, P. (2003). *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Polaszek, W. (2016). *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Pomyłko, W. (1997). *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja INNOWACJA.
- Popek, L. (2012). *Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Popek, L. (2010, 7). Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży. Postępowanie disgnostyczne i terapeutyczne. *Stand Med Pediatr* , strony 616-623.
- Popek, L. (2017). Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży - kiedy można stwierdzić objawy somatyczne i psychopatologiczne. *Psychiatr Dypl* , str. 5.
- Popiel, A., & Pragłowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*. Paradygmat.



- Pospiszyl, I. (2009). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznik-Gierowska, M., & Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza, Tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puciato, D., & Szczebak, T. (2011). Wybrane aspekty zagospodarowania czasu wolnego u młodzieży różnych środowisk. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, I*, strony 83-94.
- Pytko, A. (2001). Monodrama w psychoterapii indywidualnej. *Psychoterapia nr 2*, strony 10-11.
- Rabe-Jabłońska, J. (2007). Diagnoza i leczenie zaburzenia obsesyjno-kompulsyjnego. *Psychiatria, Klinika Zaburzeń Afektywnych i Psychotycznych Katedry Psychiatrii Uniwersytetu Medycznego w Łodzi*, strony 160-174.
- Radziwiłowicz, W., Chojnacka-Szawłowska, G., Liczmańska, M., Chodorowski, Z., Salamon, M., Waldman, W., i inni. (2005). *Poczucie sensu życia i jego psychospołeczne uwarunkowania wśród młodzieży dokonującej próby samobójczej*. Kraków: EUH-E - Impuls.
- Ringel, E. (1992). *Nerwica a samozniszczenie*. Warszawa: PWN.
- Rostowska, T., & Lewandowska-Walter, A. (2019). *Psychospołeczne korelaty relacji rodzinnych*. Warszawa: Difin.
- Rutter, M. (1991). *Age changes in depressive discordes: Some developmental cosiderations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rybakowski, J., & Jaracz, J. (2010). *Leksykon manii i depresji*. Poznań: Wydawnictwo Medyczne.
- Rzemieniak, M., & Wilkołasek, B. (2010). *Proces twórczy jako terapia przez sztukę*. Lublin: Kolegium AD REM III.
- Sedikides, C., & Gaertner, L. (2005). *Ja społeczne – poszukiwanie tożsamości a prymat motywacyjny Ja indywidualnego. Umysł społeczny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sęk, H., & Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne - sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siek, S. (1980). *Osobowość a higiena psychiczna*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Sikorska, A., & Sikorski, W. (2014). *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*. Warszawa: Difin.



- Skubacz, A. (2006). Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Materiały konferencyjne. *MODON Opole* (strony 17-22). Opole: MODON.
- Sobol, E. (1999). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Strelau, J. (1998). *Psychologia Temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (2001). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J., & Doliński, D. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szałański, J. (1995). *Poczucie sensu życia u osób po próbach samobójczych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznego.
- Szmidt, J., Bajerowska, B., Borkowska, M., Bukowska, B., Chojecki, D., Dalmata, M., i inni. (2023). *Raport 2023 Uzależnienia w Polsce*. Warszawa: Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.
- Sztompka, P. (2007). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Szymanowska, A. (brak daty). <http://www.dramaterapia.pl/>. Pobrano 11 01, 2024 z lokalizacji Użycie dramaterapii w pracy z dziećmi: <http://www.dramaterapia.pl/artykul.html>
- Szymura, B. (2007). *Temperament uwagi*. Kraków: Universitas.
- Święcicki, Ł. (2010). *Depresja - Zwykła choroba?* Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Toczek-Werner, S. (2007). Czas wolny - nowe wyzwania dla działalności edukacyjnej w szkole. *Wychowanie na co dzień* 7(8).
- Truszkowska-Wojtkowiak, M. (2012). *Fenomen czasu wolnego*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Tsirigotis, K. (2007). *Teoria osobowości Hansa Jurgena Eysencka: źródła i rozwój*. Pobrano 09 14, 2024 z lokalizacji [bazhum.muzhp.pl](https://bazhum.muzhp.pl/bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_(34_35)/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_(34_35)-s9-19/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_(34_35)-s9-19.pdf): [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_\(34_35\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_\(34_35\)-s9-19/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_\(34_35\)-s9-19.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_(34_35)/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_(34_35)-s9-19/Nauczyciel_i_Szkola-r2007-t1_2_(34_35)-s9-19.pdf)
- Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.



UNICEF. (2020). <https://unicef.pl>. Pobrano 10 05, 2024 z lokalizacji Chroń z nami zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży: <https://unicef.pl/chce-pomoc/nasze-akcje/ratowanie-zycia-dzieci/kryzys-zdrowia-psychicznego>

UNICEF. (2022). *Raport roczny 2021*. Warszawa: UNICEF Polska.

WHO. (2016). <https://www.who.int/>. Pobrano 10 05, 2024 z lokalizacji Investing in treatment for depression and anxiety leads to fourfold return, Raport 2016: <https://www.who.int/en/news-room/detail/13-04-2016-investing-in-treatment-for-depression-and-anxiety-leads-to-fourfold-return>

WHO. (2020). <https://www.who.int/>. Pobrano 10 05, 2024 z lokalizacji Mental health of adolescents, raport 2020: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Winiarski, R. (2011). *Rekreacja i czas wolny*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zaborowski, Z. (2001). *Problemy psychologii życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Zajączkowski, K. (2001). *Nikotyna, alkohol, narkotyki. Profilaktyka uzależnień. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków.

Zaniewska, K. (2012). *Kultura czasu wolnego młodzieży akademickiej średniego miasta*. Słupsk: Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Akademia Pomorska w Słupsku.

Zdaniewicz, M. (2016). *Zarządzanie czasem wolnym w warunkach współczesnej cywilizacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zięba, R. (1999). Teatr ludzi niepełnosprawnych. Terapia czy sztuka? *Międzynarodowa konferencja, 20-22 października 1999* (str. 6). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V. (2010). *Psychologia kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zimbardo, P., & Gerring, R. (2006). *Psychologia i życie. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zimmerman, M., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Society for Research in Child Development*, 8 .

Znaniński, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



Zwierzyńska, E., & Matuszewski, A. (2006). *Kwestionariusze Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Żurakowska, B. (2011). *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Spis tabel

Tabela 1 Konfiguracja typów osobowości Galen – Kant – Wundt.....	8
Tabela 2 Właściwości proprium w teorii cech G.W. Allporta.....	17
Tabela 3 Lista zasad pomiaru motywacji do budowy narzędzi testowych.....	22
Tabela 4 Lista zasad pomiaru motywacji do budowy narzędzi testowych.....	29
Tabela 5 Czynniki ryzyka rozwoju zaburzeń zdrowia psychicznego u dzieci.....	40
Tabela 6 Symptomy depresji młodzieńczej.....	46
Tabela 7 Zaburzenia lękowe według ICD-10.....	55
Tabela 8 Kryteria diagnostyczne OCD.....	62
Tabela 9 Kryteria diagnostyczne według ICD-10.....	69
Tabela 10 Skutki używania substancji psychoaktywnych.....	71
Tabela 11 Wnioski z przeprowadzonych badań „Preferencje młodzieży w zakresie spędzania czasu wolnego”.....	102
Tabela 12 Elementy – techniki teatroterapii.....	106
Tabela 13 Zasady dydaktyczne w procesie teatroterapeutycznym.....	109
Tabela 14 Cele programowe działalności teatru młodzieży.....	116
Tabela 15 Charakterystyka psychologiczna osób wykazujących duże nasilenie danych cech temperamentu.....	129
Tabela 16 Założenia teoretyczne w konstrukcji Kwestionariusz KNIIŚ.....	138
Tabela 17 Opis skal w Kwestionariuszu KSMK.....	143
Tabela 18 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT.....	149
Tabela 19 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT....	149
Tabela 20 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT.....	150
Tabela 21 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26.....	153
Tabela 22 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26...	153
Tabela 23 Wynik dla norm względem skali – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26.	153
Tabela 24 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	156



Tabela 25 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	156
Tabela 26 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	157
Tabela 27 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIŚ.....	160
Tabela 28 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIŚ.....	160
Tabela 29 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIŚ.....	161
Tabela 30 Średnie wyników dla poszczególnych sfer w podziale na podgrupy wiekowe – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIŚ.....	161
Tabela 31 Indywidualne wyniki na tle całej grupy badanych – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społeczny KSMK.....	165
Tabela 32 Średni wynik grupy badanych – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społeczny KSMK.....	165
Tabela 33 Wynik dla norm stenowych względem skali – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społeczny KSMK.....	166
Tabela 34 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT....	171
Tabela 35 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26...	171
Tabela 36 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	172
Tabela 37 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIŚ.....	172
Tabela 38 Indywidualne wyniki osoby 2 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społeczny KSMK.....	174
Tabela 39 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT.....	178
Tabela 40 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26...	179
Tabela 41 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	179



Tabela 42 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS.....	180
Tabela 43 Indywidualne wyniki osoby 5 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznego KSMK.....	182
Tabela 44 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT....	187
Tabela 45 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26...	187
Tabela 46 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	188
Tabela 47 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS.....	188
Tabela 48 Indywidualne wyniki osoby 7 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznego KSMK.....	191
Tabela 49 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT.....	194
Tabela 50 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26...	195
Tabela 51 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	195
Tabela 52 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS.....	196
Tabela 53 Indywidualne wyniki osoby 8 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznego KSMK.....	198
Tabela 54 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Temperamentu FCZ-KT.....	201
Tabela 55 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Oceny Prężności KOP-26...	202
Tabela 56 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M).....	202
Tabela 57 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata KNIIS.....	203
Tabela 58 Indywidualne wyniki osoby 9 – Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konflikty Społecznego KSMK.....	205



Spis rysunków

Rysunek 1. Osobowość jako psychologia całej osoby.....	8
Rysunek 2. Cechy osobowości wymiarów Eysencka.....	11
Rysunek 3. Teoria osobowości Allporta.....	20
Rysunek 4. Kategorie cech reprezentujące różne aspekty osobowości wg. Guilforda.....	33
Rysunek 5. Liczba dzieci hospitalizowanych z powodu rozpoznania F30-39 (zaburzenia nastroju – afektywne) w latach 2003-2020.....	43
Rysunek 6. Liczba prób samobójczych podejmowanych w latach 2013-2021 przez dzieci i młodzież w Polsce.....	50
Rysunek 7. Liczba prób samobójczych podejmowanych w latach 2013-2021 przez dzieci i młodzież w Polsce.....	50
Rysunek 8. Objawy OCD.....	60
Rysunek 9. Picie alkoholu w ciągu ostatnich 30 dni przez młodzież w wieku 16 lat (%)..	65
Rysunek 10. Używanie narkotyków kiedykolwiek w życiu wśród uczniów w wieku 16 lat (%).	66
Rysunek 11. Funkcje zajęć dodatkowych.....	97
Rysunek 12. Zdjęcie (od lewej) z premiery spektaklu "Sen Alicji" 10 kwietnia 2022r., zdjęcie z premiery spektaklu "Sorry ale ryjesz mi psyche" 28 maja 2023r.....	146
Rysunek 13. Plakat spektaklu "Sorry ale ryjesz mi psyche" 28 maja 2023r.....	147



Załączniki

Ankieta wywiadu psychologicznego własnej konstrukcji

1. Jak Ci minął dzień?
2. Jak się teraz czujesz?
3. Co sprawia Tobie przyjemność kiedy masz wolny czas – co lubisz robić w tym czasie?
4. Czy możesz opisać swoją rodzinę?
5. Jak wyglądają Twoje relacje z rodzicami/opiekunami?
6. Czy są sprawy domowe, które chciałbyś/chciałabyś, aby wyglądały inaczej?
7. Jak chciałbyś/chciałabyś aby było?
8. Jak wyglądają relacje z rodzeństwem (jeśli jest rodzeństwo)?
9. Szkoła – jak sobie w niej radzisz?
10. Twoje ulubione zajęcia szkolne?
11. Masz jakieś dodatkowe zajęcia – jakie to zajęcia?
12. One są Twoim wyborem, lubisz je?
13. Czy czujesz się dobrze w szkole?
14. Czy są jakieś sytuacje, które Cię stresują w obszarze szkoły?
15. Jak Twoi nauczyciele, jakie masz z nimi relacje?
16. A jak to wygląda z kolegami i koleżankami z klasy?
17. Spotykasz się z kimś z tego grona poza szkołą?
18. Czy w ostatnim czasie doświadczyłeś/doświadczyłaś jakichś trudności w szkole, w domu lub wśród znajomych?
19. Jaka jest najczęściej Twoja reakcja, kiedy pojawia się trudność, problem bądź zmartwienie?
20. Czy jest ktoś z kim możesz o tym rozmawiać?
21. Jak radzisz sobie w sytuacjach stresowych, co Ci pomaga?
22. Czy jest coś specjalnego, co pomaga Ci poczuć się lepiej w takich sytuacjach?
23. A jakieś sposoby na odstresowanie się/relaks posiadasz i stosujesz?
24. Czy masz kogoś bliskiego, przyjaciół, na których możesz liczyć?
25. Jak spędzasz czas z tymi osobami, co najczęściej robicie?
26. Czy zdarza się, że czujesz się samotny/samotna?
27. Jakie relacje są dla Ciebie najważniejsze?



28. Jakie emocje towarzyszą Tobie najczęściej?
29. Kiedy czujesz się źle, to jak to jest z emocjami – które wówczas dominują?
30. W temacie uczuć – czy łatwo jest Ci rozmawiać o swoich uczuciach z innymi, mówić o nich?
31. Czy kiedykolwiek czułeś się tak, że nie radzisz sobie zupełnie z napotykanymi trudnościami – mam na myśli przytłoczenie nimi?
32. Zdarzało się, że myślałeś o szukaniu pomocy u specjalisty w zakresie zdrowia psychicznego?
33. Czy jest jakiś obszar, który Cię nurtuje, ale nie wiesz z kim o tym porozmawiać?
34. Czy uprawiasz jakiś sport?
35. Jak Twoje menu dnia codziennego – co najczęściej zjadasz?
36. Czy masz plany na przyszłość?
37. O czym myślisz w perspektywie najbliższych 5, 10 i 15 lat – co chciałbyś robić?
38. Masz jakiś cel, a może jest ich więcej, które zamierzasz zrealizować?
39. Które umiejętności chciałbyś rozwijać, aby lepiej radzić sobie z wcześniej wymienionymi trudnościami?
40. Czy jest jeszcze coś o czym chciał porozmawiać, zapytać?

