



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym na przykładzie technik teatralizacyjnych

**Author:** Aleksandra Pyrzyk-Kuta

**Citation style:** Pyrzyk-Kuta Aleksandra. (2015). Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym na przykładzie technik teatralizacyjnych. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



**Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Wydział Pedagogiki i Psychologii**

**mgr Aleksandra Pyrzyk – Kuta**

**PROCES TWÓRCZY W RESOCJALIZACJI NIELETNICH  
W ŚRODOWISKU OTWARTYM  
NA PRZYKŁADZIE TECHNIK TEATRALIZACYJNYCH**

Rozprawa doktorska przygotowana  
pod naukowym kierunkiem  
prof. dr hab. Katarzyny Krasoń  
oraz promotora pomocniczego  
dr hab. Macieja Bernasiewicza

Katowice 2015

<b>WPROWADZENIE</b> .....	4
<b>ROZDZIAŁ 1</b>	
<b>RESOCJALIZACJA NIELETNICH W ŚRODOWISKU OTWARTYM</b> .....	9
1.1. Portret nieletniego – rys diagnostyczny, powiązania terminologiczne i problematyka .....	10
1.2. Środowisko życia i wychowania – oddziaływania rodzinne i instytucjonalne .....	27
1.3. Ośrodek kuratorski środkiem wychowawczym nieletnich – konteksty pracy Kuratorów .....	40
1.4. Tożsamość i kompetencje nieletnich w aspekcie niedostatków socjalizacyjnych... ..	53
<b>ROZDZIAŁ 2</b>	
<b>OBCOWANIE I OSWAJANIE – CZYLI TWÓRCZOŚĆ I TWORZENIE NIELETNICH</b> .....	65
2.1. Spojrzenie na twórczość – baza teoretyczna .....	67
2.2. Splot ważnych pojęć: proces, motywacja, ekspresja, twórcze zachowania w drodze do rozumienia twórczości.....	79
2.3. Kulturotechnika wychowawcza, twórcza resocjalizacja – doświadczenia, pomysły, rezultaty .....	89
<b>ROZDZIAŁ 3</b>	
<b>DZIAŁANIE TEATREM I TECHNIKI TEATRALIZACYJNE</b> .....	97
3.1. Istota, walory, przemiany i katalog teorii teatru .....	97
3.2. Teatralizacja – sens i znaczenie w wychowaniu resocjalizacyjnym .....	105
3.3. Komunikaty, interakcje, symbolika w przestrzeni teatralnej .....	112
<b>ROZDZIAŁ 4</b>	
<b>PROBLEMATYKA I METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH</b> .....	118
4.1. Przedmiot i cele badań .....	119
4.2. Sformułowanie problemów i pytań badawczych .....	121
4.3. Hipotezy badawcze .....	122
4.4. Metody i techniki, zastosowane narzędzia pomiaru .....	126
<b>ROZDZIAŁ 5</b>	
<b>PREPARACJA I REALIZACJA EKSPERYMENTU – W STRONĘ KREACJI ZBIOROWEJ</b> .....	137
5.1. Etapy badań .....	137
5.2. Uczestnicy – deskrypcja grup nieletnich: eksperymentalnej i kontrolnej .....	139
5.3. Warsztaty teatralne jako czynnik eksperymentalny .....	140
5.4. Premiera – publiczna prezentacja efektów pracy teatralnej .....	169
<b>ROZDZIAŁ 6</b>	
<b>PROCES TWÓRCZY W RESOCJALIZACJI NIELETNICH W ŚRODOWISKU OTWARTYM NA PRZYKŁADZIE TECHNIK TEATRALIZACYJNYCH W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH</b>	
6.1. Prezentacja indywidualnych przypadków .....	175
6.2. Analiza i interpretacja recepcji odbiorców spektaklu .....	349
6.3. Analiza porównawcza badanych grup nieletnich z Ośrodków Kuratorskich .....	368
6.4. Synteza i wnioski z realizacji badań .....	397
<b>PODSUMOWANIE</b> .....	408

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	414
<b>ANEKS</b> .....	434
Implicacje metodyczne – zestawy ćwiczeń stosowanych podczas warsztatów teatralnych Skale Nieprzystosowania Społecznego (SNS) – studium przypadków .....	435
Kwestionariusz „Obraz ja”.....	454
Scheduła obserwacyjna – Wyrażanie siebie podczas działań teatralnych .....	456
Kwestionariusz do badania kompetencji autokreacyjnych .....	461
Kwestionariusz do wywiadu z kuratorem .....	463
Kwestionariusz II do wywiadu z kuratorem .....	466
Kwestionariusz Recepcji Widza .....	468
Przegląd wytworów dotyczących Kwestionariusza „Obrazu Ja” z grupy kontrolnej...	470
Ilustracja filmowa	

## WPROWADZENIE

*„W życiu każdego z nas zachodzi taki moment, w którym rodzi się przemożna chęć opowiadania o sobie w inny niż zazwyczaj sposób”.*  
*/Duccio Demetrio<sup>1</sup>*

Dokonujące się przemiany społeczno-kulturowe związane ze wzrastaniem coraz to nowych zagrożeń, co bądź atrakcyjnych dla młodzieży, skłania do nieustannych poszukiwań alternatywnych metod pracy wychowawczej, edukacyjnej i profilaktycznej wyposażających w kompas wartości i norm oraz odpowiednie kompetencje społeczno-emocjonalne odwodzące od skręcenia na niewłaściwy tor.

Pedagogiczna praca z młodym człowiekiem ma charakter szczególny, nakazuje iść z „duchem czasu”, być obeznanym z pojawiającymi się nowościami technologicznymi, informacyjnymi, kulturowymi, społecznymi. Musi być maksymalnie zorientowana na jednostkę, która w złożonym procesie adolescencji szuka i „tworzy” siebie, często w sposób niezgodny z przyjętymi normami. Czasami bowiem tylko refleksyjny, znający dobrze swoich wychowanków pedagog, dostrzega potrzebę zatroszczenia się o te obszary rozwojowe, które zaniedbała rodzina, a do której właśnie to zadanie należy. Wnioski te wynikają z praktyki pedagogicznej autorki opracowania w szkole oraz blisko dwunastoletniej pracy w środowisku otwartym i pełnienia funkcji społecznego kuratora sądowego do spraw rodzinnych i nieletnich.

Innowacje w rozwijaniu twórczego potencjału i kryzys tożsamości w okresie dorastania to zagadnienia niezmiennie aktualne. Przekonanie, iż postawa twórcza wyraża się najpełniej w samorealizacji i samoedukacji, czyli w tworzeniu samego siebie<sup>2</sup>, stało się podstawą podjęcia tematu niniejszej pracy. Dodatkowo, zaciekawienie empowermentem – procesem wydobywania twórczych sił tkwiących w środowisku wymagającym skutecznego ożywienia, np. poprzez pracę teatrem, stało się wiodącą inspiracją do rozważań<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Cyt. za. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 53.

<sup>2</sup> Teresa Kołodziejaska, *Proces autoedukacji i jej realizacja poprzez sztukę*, [w:] Dzierżymir Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1996, s. 166.

<sup>3</sup> Zob. Teresa Wilk, *Rewitalizacja społeczna przez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Aktualnie nieprzystosowanie społeczne i zagrożenie nim stanowi jeden z najważniejszych i najtrudniejszych problemów, które stają się wyzwaniem dla instytucji odpowiedzialnych za edukację, wychowanie, opiekę, zdrowie, profilaktykę i resocjalizację<sup>4</sup>. Młodzież z niedostatkami socjalizacyjnymi, deprywacją emocjonalną i sfery potrzeb, a wreszcie nieukształtowaną tożsamością pozostawioną interakcjom i technologiom, może popaść w pułapki lub – przy odpowiednich kompetencjach wchodzenia w dialog – nauczyć się tworzenia innowacyjnych rozwiązań społecznych służących transgresji<sup>5</sup>.

Lesław Pytka mówi wprost o teoretycznym rozkwicie resocjalizacji i stagnacji w praktyce z tendencją do regresu<sup>6</sup>. Wszak pedagogika to dyscyplina, której pragmatyzm, prakseologia jest wszechmocnie nagłaśniany. Tworzone latami przez Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego jej fundamenty teoretyczne i metodyczne, powinny być wspierane, podbudowane implikacjami praktycznymi, inspirującymi i dopingującymi środowiska oddziaływań resocjalizacyjnych do podjęcia wyzwań psychokorekcyjnych. Z odpowiedzią i propozycją przychodzi twórcza resocjalizacja Marka Konopczyńskiego polegająca na wykorzystywaniu oddziaływań teatralnych, dramowych, muzycznych, plastycznych, sportowych jako kreatora i stymulatora rozwoju struktur poznawczo – twórczych podopiecznych<sup>7</sup>. Twórcza resocjalizacja jest przede wszystkim dziedziną praktyczną<sup>8</sup>. Przedstawiciele nurtu pedagogiki kreującej są przekonani, że najskuteczniejszym sposobem zarówno zapobiegania zjawiskom patologicznym jak i resocjalizacji jest działalność wychowawcza ukierunkowana na wszechstronny rozwój potencjałów jednostek wykazujących syndrom nieprzystosowania społecznego<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Ewa Wysocka, *Wizja i sposób postrzegania zjawiska niedostosowania społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych jako wyznacznik skuteczności oddziaływań profilaktycznych*, [w:] J.M. Stanik (red.), *Problemy profilaktyki oraz interwencji społecznej i prawnej wobec zjawisk paraprzestępczych i przestępczych*, WSP TWP, Warszawa 2007, s. 25.

<sup>5</sup> Adam Jagiełło-Rusiłowski, *Gdzie diabeł nie może, tam dramę pośle*, [w:] Adam Jagiełło-Rusiłowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE*, Stowarzyszenie Praktyków Dramy „STOP-KLATKA”, Warszawa 2010, s. 65.

<sup>6</sup> Lesław Pytka, *Resocjalizacja nieletnich rozkwit i zwyrodnienie wątków*, [w:] Andrzej Rejzner (red.), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, IPSIR, Wydawnictwo Uniwersytet Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 10-11.

<sup>7</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 85.

<sup>8</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja środowisku otwartym. Koncepcja heurystyczna*, [w:] Irena Pospiszył, Marek Konopczyński (red.), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, WSPR „Pedagogium”, APS, Warszawa 2007, s. 88.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 83.

Podążając za słowami Etienne Souriau: „sztuka teatru jest jednak ze wszystkich najbardziej ludzka, najbardziej konkretnie przeżywana, najbardziej bliska integralnej pełni życia”<sup>10</sup>, postanowiono wkomponować ją w oddziaływania resocjalizacyjne przypisane Ośrodkowi Kuratorskiemu. Całość opracowania poświęcona jest więc twórczej pracy teatrem z nieletnimi w środowisku otwartym.

Przed podjęciem jakichkolwiek oddziaływań istotne jest rozpoznanie głębokości nieprzystosowania społecznego. Jak uznaje Jan Konopnicki, „ustalenie diagnozy zaburzenia jest konieczne i pierwszym krokiem na drodze jego usuwania”<sup>11</sup>. Stąd uwaga w pierwszym rozdziale została skupiona na tym zagadnieniu oraz na szeroko rozumianym środowisku wychowania, bo jak pisze Aneta Paszkiewicz: „w pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie istotną kwestią jest takie organizowanie ich środowiska wychowawczego, aby miało ono charakter integralny, tzn., aby wszystkie kierunki i formy oddziaływań łączyły się w określoną całość strukturalną i funkcjonalną z uwagi na realizację określonych celów i zadań wychowania. Istotną kwestią jest tutaj nadanie działalności wychowawczej charakteru zespolonego i rozwijanie jej w sposób celowy, świadomy i planowy, przy uczestnictwie wszystkich grup społecznych, instytucji i pojedynczych osób”<sup>12</sup>, szczególnie zaś podkreślono rolę rodziny.

Osobą ważną w wychowaniu resocjalizującym, w przypadku nieletnich, często staje się kurator sądowy, którego rola, charakter pracy i możliwości oddziaływań wychowawczych w środowisku otwartym stają się istotnym wątkiem tej części. W okresie dorastania niezwykle istotne jest kształtowanie się tożsamości nieletnich, ich autopercepcja, potrzeby autokreacyjne i autorefleksyjność. Ważnym zadaniem staje się kształtowanie kompetencji socjoempatycznych.

„Współczesna pedagogika resocjalizacyjna, kierując się założeniami heurystyki, często sięga do teoretycznych wątków pedagogiki kultury, a szczególnie do wynikających z nich teorii twórczości”<sup>13</sup>. Twórczość pojmowana jako przewyższanie trudności egzystencjalnych jest – jak uważa Marek Konopczyński – płodną ideą dla pedagogiki resocjalizacyjnej<sup>14</sup>. Rozdział drugi odkrywa teoretyczną

---

<sup>10</sup> Za: Henryka Witalewska, *Teatr a człowiek współczesny*, WSiP, Warszawa 1983, s. 8.

<sup>11</sup> Jan Konopnicki, *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964, s. 9.

<sup>12</sup> Aneta Paszkiewicz, *Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2015, s. 47.

<sup>13</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, op. cit., s. 96.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 98.

przestrzeń koncepcji twórczości i działań twórczych w resocjalizacji. Poruszany jest aspekt metodyczny twórczej resocjalizacji oraz egzemplifikacje działań wykorzystujących potencjał twórczy młodzieży.

Twórczość i teatr to dwie przenikające się przestrzenie. Teatr wrasta w niemal wszystkie formy społecznej egzystencji. Jest syntezą wszystkich sztuk, dlatego też jemu przypada w udziale szczególne zadanie<sup>15</sup>. Jego poznawanie, przeżywanie, rozumienie i tworzenie pełni niezastąpioną rolę w rozwoju twórczej osobowości, w procesie nauczania i wychowania młodego pokolenia<sup>16</sup>. W rezultacie obcowania z teatrem nieletni mają szansę stać się bardziej wrażliwi na sytuacje i losy ludzkie, głębiej zaangażowani w tworzenie rzeczywistość, w której żyją i która warunkuje ich działalność<sup>17</sup>. Preparacja i realizacja twórczych działań teatrem dowodzi, że nie jest tylko fikcyjne założenie, lecz prawda o istotności teatru i jego wymiernym wpływie na funkcjonowanie opisywanych nieletnich. Aspekt metodologiczny badań ujęto w rozdziale czwartym, natomiast rozdział piąty koncentruje się na opisie uczestniczących w badaniu nieletnich oraz jakości i wymiarze czynnika eksperymentalnego w postaci warsztatów teatralnych, do udziału w których zaproszono nieletnich. Szósty rozdział zdradza odczucia i wrażenia widzów podczas spektaklu, wszak „teatr wiąże się ze specyficznym przeżyciem przez indywidualnego widza”<sup>18</sup>. Do pracy dołączono materiał filmowy. Będzie on specjalnym uzupełnieniem empirycznej części dysertacji.

Całość dociekań sprowadza się do określenia teatralizacji jako strategii działania o charakterze społecznej rewitalizacji, zorientowanej na przywrócenie, poprawę oraz wzmocnienie jakości życia, szczególnie tych środowisk, które na skutek różnych uwarunkowań znalazły się w sytuacji trudnej<sup>19</sup>. Jest to tak naprawdę zapis autentycznego spotkania i istnienia w wyjątkowej, niecodziennej i twórczej relacji, w której nieletni – odwołując się do myśli przywołanego Duccio Demetrio – zechcieli zaprezentować się i opowiedzieć o sobie w odmienny sposób. Czyli ziściło się to, czego oczekuje Aldona Jawłowska, że „teatr ma być miejscem, w którym

---

<sup>15</sup> Anna Asyngier-Kozieł, *Teatr – dziecko – edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2003, nr 3, s. 119.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Bogdan Suchodolski, *Teatr i szkoła*, „Scena” 1970, z. 7.

<sup>18</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu. O aktorstwie i mowie scenicznej*, Wydawnictwo „Słowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2011, s. 48.

<sup>19</sup> Teresa Wilk, *Rewitalizacja społeczna przez współczesną sztukę teatralną*, op. cit., s. 31.



aktor dzieli się z innymi tym, co jest rzeczywiście jego odkryciem świata, jego przeżyciem<sup>20</sup>”.

Nie można pominąć słów podziękowania dla osób, które umożliwiły autorce poszerzenie doświadczeń teatralnych w pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie. Wyrazy wdzięczności kieruję do kuratorów – wychowawców z Ośrodków Kuratorskich nr 1 i nr 3 w Zabrze za okazaną życzliwość, Prezesowi Sądu Rejonowego w Zabrze za przychyłność.

Podziękowania składam trzem sędziom kompetentnym, których ekspercka i niezależna ocena pomogła stworzyć empiryczną część pracy. Szczególnie chciałabym docenić i serdecznie podziękować Pani Marcie Sieroń (w subiektywnej ocenie autorki uznanej za wzór kuratora – wychowawcy), za wielką cierpliwość, spokój, wspieranie w każdym działaniu i decyzjach, krzepienie w momentach zawahania oraz kojący wpływ na badanych nieletnich.

Ukłony czynię w stronę Pani Dr Anny Bautsz-Sontag za wielogodzinne konsultacje, dzielenie się uwagami i godny naśladowania profesjonalizm. Pani Emilii Tomkowicz-Anioł za wnikliwą ocenę i konsekwencję w opiniowaniu. Podziękowania składam również Pani Dr Barbarze Ostafińskiej-Molik za wsparcie wiedzą i umiejętnościami w zakresie analizy i opracowania statystycznych wyników podjętego eksperymentu.

Dziękuję Panu Dr hab. Maciejowi Bernasiewiczowi za czujność, abym nie zabrnęła w ślepy zaułek w myśleniu o resocjalizacji. Jestem szczerze zobowiązana Pani Prof. UŚ dr hab. Katarzynie Krasoń, której działalność naukowa, artystyczna, pasja i mistrzostwo były moim wyznacznikiem opisywanego kierunku poszukiwań i pedagogicznej samorealizacji – dziękuję.

Dziękuję każdemu, kto choćby w najmniejszym stopniu przyczynił się do ukończenia tej wieloetapowej pracy: ciepłym słowem i ufnością, że opisane spotkania z nieletnimi wskażą im nową, niewyboistą drogę do przekraczania siebie i twórczego istnienia w świecie.

---

<sup>20</sup> Aldona Jawłowska, *Więcej niż teatr*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987, s. 147.

## ROZDZIAŁ 1 RESOCJALIZACJA NIELETNICH W ŚRODOWISKU OTWARTYM

Funkcjonujące w społeczeństwie pojęcie nieletniego bezsprzecznie konotowane jest negatywnie. Bardzo często utożsamiane zostaje z wizerunkiem młodego człowieka przysłoniętego kapturem<sup>21</sup>, w domyśle – skorym do prowokacji i stwarzającym problemy społeczne. Taki portret, chociaż w rzeczywistości nierzadko zauważalny na ulicach miast, zrodził w opinii publicznej pewien stereotyp – łobuza, chuligana, bandziora, recydywisty. To słowa stosowane zamiennie do określenia źle funkcjonujących jednostek. Ich zestawienie może także oznaczać niebezpieczną gradację zjawisk patologicznych. W żaden sposób nie chodzi tu jednak o demistyfikację wspomnianego obrazu, lecz wyjaśnienie składających się na jego interpretację symptomów i terminów.

Struktura rodziny i wynikający z niej zespół czynników chroniących i czynników ryzyka, system prawny, lokalna sieć wsparcia nie powinny dopuszczać do zaistnienia niedostosowania bądź przestępczego stylu życia, które – jak wiadomo – „jest ostatnim ogniwem w długim łańcuchu nieprzystosowania społecznego”<sup>22</sup>.

Rudymenarne środowisko wychowania, jakim jest rodzina, ma za zadanie dostarczanie i tworzenie jak najlepszych wzorów i jakości życia. Niestety, będąc obszarem nieuczynym, nieświadomym lub bagatelizującym, może doprowadzić do powstania lub narastania zaburzeń rozwojowych, szczególnie związanych z przystosowaniem. Przystępując do próby syntetycznego omówienia nieprzystosowania społecznego nie można pominąć sposobów jego diagnozowania, co nie należy do zadań prostych<sup>23</sup>. Wymaga ono dogłębnego wniknięcia we wszystkie obszary życia i aktywności jednostki warunkowane różnorodnymi

---

<sup>21</sup> Wiele okładek popularnych publikacji z zakresu resocjalizacji i pracy z młodzieżą z kręgów marginalnych ilustruje człowiek w kapturze. Zob. Bronisław Urban, Jan M. Stanik, *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Tom 1 i 2, WSPR Pedagogium, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008; Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; Anna Karłyk-Ćwik, *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapił”, Toruń 2009 czy Kathryn Geldard (red.), *Skuteczne interwencje w pracy z młodymi ludźmi z grup ryzyka*, PARPA, Warszawa 2010.

<sup>22</sup> Krystyna Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008, s. 22. Por. także: Kazimierz Pospiszyl, Ewa Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980, s. 23.

<sup>23</sup> Pisze o tym Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

czynnikami biologicznymi, społecznymi, kulturowymi, i psychologicznymi<sup>24</sup>, popartego dokładną obserwacją<sup>25</sup>.

Wielowymiarowość determinantów funkcjonowania i gromadzenie, nie zawsze pozytywnych, doświadczeń wpływa na kształtowanie się tożsamości, samooceny, a w tym autopercepcji, autokreacji i autorefleksji oraz umiejętności społecznych i emocjonalnych. Pozorny, nikły czy nieudolny przekaz tych umiejętności przez środowisko rodzinne, zakłócenia w sferze osobowości powodują zachowania niezgodne z normami, mające charakter systematycznego postępowania, odznaczające się kumulacją i trwałością<sup>26</sup>. W przypadku wadliwie funkcjonującej młodzieży w wieku 13-17 lat nieodłączne jest zjawisko demoralizacji, które szczególnie mocno interesuje instytucję sądu. Wobec nieletnich niewłaściwie wypełniających swe role, postępujących wbrew normom, czyli zasadom moralnym, obyczajom i zwyczajom przyjętym w danym środowisku<sup>27</sup>, naruszających ład społeczny i popełniających czyny karalne bądź liczne wykroczenia, orzeka się nadzór kuratora.

Jaki zatem jest i kim jest tytułowy nieletni? Jak prezentuje się wachlarz dedykowanych mu działań diagnostycznych, oddziaływań wychowawczych i korekcyjnych? Odpowiedzi na te pytanie udzieli niniejszy rozdział.

### **1.1. Portret nieletniego – powiązania terminologiczne i problematyka**

Nieletni jest szczególnym typem osobowości, który nie osiągnął jeszcze dojrzałości w sferze psychicznej, fizycznej czy społecznej<sup>28</sup>. Określona granica pełnoletniości nie istnieje dla niego, nieletni znajduje się więc na innym etapie rozwojowym, a jego warunki psychofizyczne i środowisko, w którym wzrasta

---

<sup>24</sup> Brunon Hołyst, *Zagrożenia ładu społecznego*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 35.

<sup>25</sup> Ewa Wysocka pisze o powszechności techniki obserwacji w gromadzeniu informacji o jednostce. W diagnozie resocjalizacyjnej rejestrowaniu podlegają fakty, które odnoszą się do zachowania dziecka w różnych sytuacjach (zachowania wobec kolegów, wychowawców, respektowanie zaleceń i obowiązujących norm, cechy np. obowiązkowość). Zob. Ewa Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, [w:] Anna Nowak (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty*, „Chowanna” 2006, nr 2/27, s. 30-31.

<sup>26</sup> Krystyna Marzec-Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych w świetle badań*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1994, s. 11.

<sup>27</sup> Jan Konopnicki, *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci...*, op. cit. s. 28.

<sup>28</sup> Justyna Kusztal, *Odpowiedzialność nieletnich w prawie polskim*, [w:] Bronisław Urban (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży. Skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2004, s. 229.

uniemożliwiają mu pełne przystosowanie do obowiązujących norm. Zmieniająca się rzeczywistość, przemiany cywilizacyjne, ustrojowe, innowacje technologiczne, tempo i chaos życia także przyczyniają się do nie zawsze pozytywnych reakcji przystosowawczych człowieka<sup>29</sup>. Każde bowiem mikrośrodowisko i makrośrodowisko zakłada odpowiednie przystosowania się do jego kryteriów. Są jednostki, dla których respektowanie tych wymogów jest utrudnione, a problem nieprzystosowania jest logicznym następstwem zaistnienia niekorzystnych czynników o zróżnicowanym charakterze<sup>30</sup>.

Zaczerpnięte z nauk biologicznych pojęcie przystosowania, psycholog Krystyna Ostrowska tłumaczy w następujący sposób: „to model rozwoju i egzystencji organizmów żywych, akcentuje znaczenie układu środowisko – jednostka oraz wymagania środowiska – wymagania jednostki i ich wzajemne relacje oparte na zasadzie brania i dawania, czyli wzajemnej wymiany”<sup>31</sup>. Model ten zaadaptowali humaniści wykorzystując go do opisu egzystencji człowieka w kategoriach normy i patologii, zajmowali się jego różnymi aspektami<sup>32</sup>.

Niedostosowanie zostaje definiowane w rozmaity sposób (niektórzy autorzy rozszerzają lub zawężają jego zakres) różnią te definicje także zakresy użyteczności. Chronologicznie ujmując obecność tego terminu w naukach o człowieku, musimy uznać, iż autorką, za którą uważa się twórczynię pojęcia niedostosowania społecznego, jest prekursorka pedagogiki specjalnej – Maria Grzegorzewska. To ona w roku 1959 zastosowała to pojęcie do charakterystyki „wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych”<sup>33</sup>. Takie ujęcie ma wskazać konieczność stosowania specjalistycznej opieki oraz odpowiednich metod wychowawczych wobec tej kategorii młodzieży. Uzupełnienie definicji pojawiło się w późniejszym opracowaniu Marii Grzegorzewskiej w „*Pedagogice specjalnej*” z 1964 roku, w którym badaczka wymienia takie objawy niedostosowania jak: „tendencje społecznie negatywne”,

---

<sup>29</sup> Małgorzata Sitarczyk, *Nieletni sprawcy zabójstw. Sylwetki psychologiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 10.

<sup>30</sup> Ewa Wysocka, *Wizja i sposób postrzegania zjawiska niedostosowania społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych jako wyznacznik skuteczności oddziaływań profilaktycznych*, [w:] Jan M. Stanik (red.), *Problemy profilaktyki oraz interwencji społecznej i prawnej wobec zjawisk paraprzestępczych i przestępczych*, WSP TWP, Warszawa 2007, s. 26.

<sup>31</sup> Krystyna Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*, op. cit. s. 20.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>33</sup> Maria Grzegorzewska, *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji i młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Szkola Specjalna”, 1960 nr 6, s. 8.

„chęć wyżycia się w akcji społecznie destruktywnej”, „nieżyczliwy stosunek do człowieka”, „zrzucanie winy”, „brak hamulców”, „sugestywność”, „nieumiejętność wyjścia z trudnej sytuacji”<sup>34</sup>.

W ocenie Kazimierza Pospiszyla i Elżbiety Żabczyńskiej wskazane powyżej cechy zachowania stanowią składowe zaburzeń osobowości<sup>35</sup>. Łączenie istoty niedostosowania z zaburzeniami osobowości pojawia się także w definicji Haliny Spionek (1965) uznającej, iż dzieci społecznie niedostosowane to te, „u których zaburzeniu uległa sfera emocjonalno – wolicjonalna oraz rozwój charakteru i osobowości, co powoduje często zakłócenie stosunków między dziećmi a ich otoczeniem”<sup>36</sup>. Takie postrzeganie niedostosowania swoiście wyczula na obserwowanie przejawów dysfunkcji w sferze emocjonalnej i wolicjonalnej jednostki wpływających na jej relacje z otoczeniem i powodujących naruszenie norm społecznych i standardów<sup>37</sup>.

Przenikanie się elementów osobowościowych i społecznych występuje również w koncepcji Ottona Lipkowskiego (1966), który określił osobę niedostosowaną jako „posiadającą zaburzenia charakterologiczne spowodowane czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, wykazującą pewne trudności w przystosowaniu się do ogólnie przyjętych norm oraz trudności w realizacji swoich osobistych, życiowych zadań”<sup>38</sup>.

Thomas Christiansen (1967) natomiast zwraca uwagę na symptomy zaburzeń emocjonalnych, które wiązał z niedostosowaniem społecznym. W swoim opracowaniu „*A method of identifying maladjusted children in the classroom*” w „*Mental Hygiene 5*”<sup>39</sup> wymieniając objawy nawiązał do zdrowia psychicznego i wyróżnił następujące symptomy niedostosowania:

- niepowodzenia szkolne, nie wynikające z przyczyn fizjologicznych lub intelektualnych,
- chroniczne przejawianie nieszczęśliwości i depresji,

---

<sup>34</sup> Maria Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo PIPS, Warszawa 1964, s. 33.

<sup>35</sup> Kazimierz Pospiszyl, Elżbieta Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980, s. 14.

<sup>36</sup> Halina Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965, s. 275.

<sup>37</sup> Por. Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań* [w]: Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja, Teoria i praktyka pedagogiczna*. Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 138.

<sup>38</sup> Otton Lipkowski, *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, PZWS, Warszawa 1966, s. 21.

<sup>39</sup> Za: Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 18.

- niszczenie cudzej własności,
- skłonność do kłamstw i przechwalania się,
- niezdolność do współdziałania w sytuacjach wymagających kooperacji,
- częste marzenie na jawie,
- przejawy nieustannego lęku, bojaźliwość lub wzmożone napięcie,
- preferowanie samotności w pracy i zabawie,
- utrzymywanie w nieładzie włosów i niechlujny wygląd,
- izolacja i opory przed zwróceniem się do kogoś o pomoc<sup>40</sup>.

Amerykański psycholog Ernest R. Hilgard (1967) był zdania, że źle przystosowana jednostka nie jest zdrowa psychicznie, „niepotrzebnie dręczy się swoimi konfliktami, często próbuje rozwiązać swe problemy na przekór rzeczywistości. Na ogół jest skłonna spierać się z innymi ludźmi o sprawy, na które nic nie można poradzić lub odsuwać się od ludzi, tak, że przyjęcie rozwiązania zadowalającego obie strony jest niemożliwe”<sup>41</sup>. Eskalujące zaburzenia zachowania utrudniające lub uniemożliwiające dzieciom egzystowanie z innymi ludźmi pojawiały się także w kręgu zainteresowań badawczych i obserwacji klinicznych psychologów: Marii Przetacznikowej i Marii Susułowej<sup>42</sup>.

Badający procesy orientacyjno – poznawcze psycholog Andrzej Lewicki (1969) przypisuje zachowaniu człowieka dwie funkcje: zaspokajanie jego potrzeb osobistych oraz rozwiązywanie zadań stawianych mu przez sytuacje życiowe a określone wymaganiami charakterystycznymi dla kultury danego społeczeństwa<sup>43</sup>. Zaburzonym reakcjom i zachowaniom dzieci w środowisku przyglądał się także Jan Konopnicki. To właśnie on wprowadził do polskiej literatury pedagogicznej pojęcie „zaburzenie w zachowaniu”, obejmujące wszystkie trudności powstałe w związku z zachowaniem odbiegającym od normy. Stopień odchylenia od tej normy stanowi o sile zaburzenia, świadczy o zmianach w psychice dziecka i jest wynikiem zachwiania równowagi pomiędzy środowiskiem a organizmem. Oznacza to, że przyczyny owych zaburzeń można upatrywać zarówno w środowisku jak

---

<sup>40</sup> Za. Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, op. cit., s. 18.

<sup>41</sup> Za. Kazimierz Pospiszyl, Ewa Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, op. cit., s. 10.

<sup>42</sup> Zob. Maria Przetacznikowa, Maria Susułowa, *Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży* [w:] Andrzej Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1969.

<sup>43</sup> Andrzej Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1969, s. 406.

i samej jednostce (jej zdrowiu psychofizycznym, zdolnościach i ich brakach czy temperamencie)<sup>44</sup>.

Według Jana Konopnickiego (1970) niedostosowaną społecznie osobę można opisać jako:

- na ogół rzadko lubianą przez innych, ponieważ jej zachowania nie można przewidzieć, dlatego inni ludzie jej unikają,
- podejrzliwą i niezrozumiałą dla innych,
- z trudnością nawiązującą i podtrzymującą kontakty społeczne, co w konsekwencji prowadzi do wyobcowania,
- zaspokajającą swoje potrzeby w sposób „nieprzyjemny dla otoczenia”, czasami wręcz antyspołeczny i wrogi,
- cierpiącą z powodów nieprzyjemnych dla siebie sytuacji powstałych w środowisku, w którym żyje,
- wchodzącą w konflikty moralno – społeczne<sup>45</sup>.

Konopnicki wymienia dwa zasadnicze rodzaje niedostosowanego zachowania się: zahamowanie, w obrębie którego wyróżnia jeszcze bardziej szczegółowo specyficzne jego formy, w zależności od tego, które objawy zachowania przeważają (np. depresja, wycofywanie się) oraz niedostosowanie o charakterze demonstracyjno – bojowym, w którym przeważa wrogość<sup>46</sup>. Autor uważa, iż w miarę zachwiania się równowagi pomiędzy środowiskiem a jednostką występuje zaburzenie w zachowaniu, które manifestuje się najpierw najłagodniejszymi formami (niepowodzenia w nauce szkolnej, bunt przeciw autorytetowi), po czym przechodzi do form ostrzejszych, aby w warunkach szczególnie niepomyślnych doprowadzić do przestępczości lub nerwicy<sup>47</sup>. Linia rozwoju zaburzeń w zachowaniu<sup>48</sup>, prezentuje się jego zdaniem trójfazowo, a mianowicie:

*I faza* – obejmuje reakcje na niepowodzenia w nauce szkolnej odznaczające się brakiem postępów. W tej grupie manifestowany jest: bunt przeciw autorytetowi, niestałość emocjonalna, wagary,

---

<sup>44</sup> Jan Konopnicki, *Zaburzenia w zachowaniu ...*, op. cit. s. 28.

<sup>45</sup> Jan Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971, s. 20-26.

<sup>46</sup> Jan M. Stanik, *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i socjalności*, [w]: Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom 1, op. cit., s. 171-172.

<sup>47</sup> Jan Konopnicki, *Zaburzenia w zachowaniu ...*, op. cit., s. 55-57.

<sup>48</sup> Por. Ewa Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska* [w:] Anna Nowak (red.), *Resocjalizacja młodzieży...*, op. cit. „Chowanna” 2006, nr 2/27, s. 15.

*II faza* – agresywność oraz nieuzasadnione i nieadekwatne zachowania w postaci: kłamstwa, kradzieży, włóczęgostwa, manifestacji w postaci apatii, uporu, moczenia nocnego, jąkanie się, zaburzenia o podłożu seksualnym,

*III faza* – najbardziej zaawansowana, zakłada całkowitą aspołeczność, do której zalicza się: chuligaństwo, przestępczość, nerwicowość, utrudnianie życia sobie i otoczeniu<sup>49</sup>.

Zasługi badacza w doprecyzowaniu pojęcia niedostosowania społecznego są nieocenione i pionierskie, stąd większa uwaga jest mu poświęcona na kartach tego opracowania. Wzorując się na dokonaniach Dennisa H. Stotta, Konopnicki przyjął, że dziecko niedostosowane społecznie definiuje sześć symptomów:

- dziecko niedostosowane nie działa w swoim najlepszym interesie,
- swoim działaniem stwarza sobie wiele kłopotów, których samo nie jest w stanie rozwikłać,
- jego reakcje, na ogół nieproporcjonalne do bodźców, które je wywołały są trudne do przewidzenia co często powoduje ich niewłaściwą ocenę przez innych,
- konsekwencją takiego zachowania jest brak sukcesu,
- niemożność osiągnięcia sukcesu, której towarzyszy złe samopoczucie dziecka, co wyraża się w tym, że czuje się ono nieszczęśliwe<sup>50</sup>.

Opisując zachowanie jako „niedostosowane” należy mieć na uwadze zaistnienie czynników, na które zwróciła uwagę Halina Kołakowska-Przełomiec (1975) wyróżniając trzy podstawowe elementy: 1) różne stopnie zachowania określanego jako „niedostosowanie” (intensywność i częstotliwość objawów), 2) uwzględnianie nie pojedynczych objawów w postaci izolowanej, lecz ich zespołów, 3) wielokrotne występowanie tych zespołów objawów przybierające postać „systematycznego postępowania”<sup>51</sup>.

Jan M. Stanik przywołuje, jego zdaniem zapomiane, ujęcie teoretyka i praktyka diagnozy dynamicznej<sup>52</sup> – Natalii Han-Ilgiewicz uwzględniające cztery skutki wadliwej socjalizacji, które nakładają się na siebie, decydując o głębokości

---

<sup>49</sup> Ibidem, s. 55-57.

<sup>50</sup> Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań* [w]: Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom 1, op. cit., s. 139-140.

<sup>51</sup> Kazimierz Pospiszyl, Ewa Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, op. cit., 14.

<sup>52</sup> Ewa Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 26.



i kierunku niedostosowania społecznego i socjalności. Cztery aspekty analityczne wskazujące na prawidłowe lub nieprawidłowe przystosowanie społeczne jednostki wyróżnione przez Han-Ilgiewicz (1978) to:

- dostosowanie lub niedostosowanie do warunków (umiejętność akomodacji),
- dostosowanie lub niedostosowanie do ludzi (niezdolność asymilacji),
- dostosowanie lub niedostosowanie do norm (braki w zakresie ich akceptacji),
- dostosowanie lub niedostosowanie do podstawowych wartości i celów społecznie uznawanych (nieumiejętność identyfikowania z nimi)<sup>53</sup>.

Wspomniana psycholog prezentuje stanowisko, że niedostosowanie występuje także po stronie czynników środowiska wychowania, czyniąc je odpowiedzialnym za doprowadzenie do swego rodzaju deformacji, co wyraża następująco: „niedostosowanie społeczne jest w równej mierze mankamentem tego, kto przekracza, odrzuca i usiłuje zwalczyć ustalone normy społeczne, jak też i mniej lub więcej zawinionej postawy indolencji każdego, kto nie podjął w porę wysiłku prostującego zarysowujące się skrzywienia”<sup>54</sup>.

Jeden z prekursorów polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej Czesław Czapów (1978) zaobserwował i opisał trzy etapy wykołejenia społecznego, w których podstawowy mechanizm wiąże się z frustracją zaspokajania potrzeb jednostki:

- *stadium pierwsze* – niekontrolowane reakcje emocjonalne i inne zaburzenia zachowania powstałe w wyniku nie zaspokojenia potrzeb,
- *stadium drugie* – utrwalanie wrogich reakcji na niezaspokojone potrzeby wobec osób znaczących i autorytetów,
- *stadium trzecie* – autonomizowania się działalności antyspołecznej czyli proces identyfikacji i przyjmowanie negatywnej tożsamości<sup>55</sup>.

W koncepcji kryminologicznej Dobrochna Wójcik i Zofia Ostrihańska (1984) opisują niedostosowanie jako trwałe zachowanie dzieci i młodzieży, nacechowane całym zespołem objawów świadczących o nieprzestrzeganiu przez nich pewnych podstawowych zasad postępowania, norm społecznych obowiązujących w tym wieku. Za jego objawy uznają:

---

<sup>53</sup> Za: Jan M. Stanik, *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i socjalności*, [w:], Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom 1, op. cit., s. 174.

<sup>54</sup> Natalia Han-Ilgiewicz, *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1965, s. 171-172.

<sup>55</sup> Ewa Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, [w:] Anna Nowak (red.), *Resocjalizacja młodzieży...*, op. cit. „Chowanna” 2006, nr 2/27, s. 15.

- notoryczne wagary,
- wielogodzinne wałęsanie się bez kontroli po ulicach,
- ucieczki z domu,
- przebywanie w towarzystwie zdemoralizowanych kolegów,
- dokonywanie kradzieży,
- picie alkoholu lub spożywanie innych środków psychoaktywnych (narkotyków, dopalaczy),
- demoralizacja seksualna (prostyucja),
- wandalizm,
- zachowania agresywne<sup>56</sup>.

Lesław Pytka nazywa przystosowanie „rodzajem dialogu organizmu z jego fizycznym i społeczno – kulturowym otoczeniem”<sup>57</sup>. Przystosowaniu przypisuje się także kryterium zdrowia<sup>58</sup>. Bronisław Urban również utożsamia przystosowanie ze zdrowiem psychicznym, przypisując mu bezkonfliktowe funkcjonowanie i respektowanie norm obowiązujących w danym społeczeństwie<sup>59</sup>. Przykładem szerokiego pojmowania nieprzystosowania społecznego jest stanowisko Czesława Cekiery, który problematykę tę ujął w ogólnym kontekście zdrowia psychicznego<sup>60</sup>. Przedstawił bowiem szczegółową enumeratywę objawów nieprzystosowania jako swoisty – indukcyjny sposób jego charakterystyki<sup>61</sup>.

Rejestr objawów nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży według Cekiery to:

- napady krzyku, płaczu lub złości, nieproporcjonalne do działających bodźców,
- uczulenie fizyczne i psychiczne na określone bodźce,
- nadpobudliwość emocjonalna,
- bezsenna oraz częste marzenia na jawie,
- brak apetytu lub tendencja do żarłoczności, ucieczka w chorobę,

<sup>56</sup> Za: Jan M. Stanik, *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności* [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, op. cit., s. 174.

<sup>57</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008, s. 19.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>59</sup> Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom 1, op. cit., s. 137.

<sup>60</sup> Czesław Cekiery, *Pojęcie i formy nieprzystosowania społecznego*, „Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne”, 1979 nr 5., s. 15.

<sup>61</sup> Jan M. Stanik, *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności*, [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom, s. 170.

- regresja do form zachowania z wcześniejszych faz rozwojowych,
- lęki, poczucie zagrożenia,
- poczucie depresji, apatii, izolacji,
- bezradność i nieporadność,
- lekceważenie obowiązków w domu i w szkole,
- zaniedbanie w nauce – negatywna postawa wobec szkoły,
- nagminne kłamstwa, oszustwa,
- częste wagary, ucieczki z domu,
- kradzieże,
- agresja w stosunku do osób i zwierząt,
- palenie papierosów,
- alkoholizm,
- nadużywanie leków i środków odurzających,
- chuligaństwo i wandalizm,
- przynależność do grup nieformalnych,
- tatuaże,
- pasożytniczy tryb życia,
- ucieczka przed krytyką<sup>62</sup>.

Listę tą można uczynić bardziej kompletną dołączając do niej prostytutkę czy zamachy samobójcze<sup>63</sup>.

Tadeusz Wolan dokonał globalnego zestawienia objawów niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży, wymienianych już wcześniej w literaturze przedmiotu, które uzupełnił jeszcze w oparciu o doświadczenia z własnej praktyki w placówce resocjalizacyjnej. Wymienia on: alkoholizowanie się, toksykomanie (politoksykomanie), wachactwo, narkomanie, lekomanie, tytonizm, samobójstwa i zamachy samobójcze, agresywność, autoagresję, tatuowanie się, prostytutkę, stręczycielstwo, niekonwencjonalne zachowania seksualne, gwałty, promiskuityzm, ucieczki z domu rodzinnego oraz indywidualne i zbiorowe z placówek, jak i poriomanię (popęd wędrowny warunkowany instynktem czy też zmianami organicznymi CUN), włóczęgostwo, negatywizm szkolny, wagary, pasożytnictwo społeczne, udział w negatywnych grupach rówieśniczych, chuligańskie niszczenie

---

<sup>62</sup> Ibidem, s. 171.

<sup>63</sup> Ibidem, s. 170.

mienia, uczestnictwo w grupach (gangach) podkulturowych, uczestnictwo w sektach, stosowanie przemocy fizycznej wobec słabszych, wymuszenia, notoryczne kłamstwa, oszustwa, demonstracyjne nieprzestrzeganie wewnętrznych zarządzeń i przepisów szkoły (placówki), kradzieże, rabunki i rozboje, włamania, wszczynanie bójek, organizowanie ustawek, nieukształtowanie systemu wartości, brak poczucia obowiązkowości, trwałą niechęć do wysiłku fizycznego, nieposłuszeństwo, uczuciową oziębłość, egocentryzm, toksyczność zachowań (zaburzenia kontaktów interpersonalnych)<sup>64</sup>.

Niedostosowanie społeczne, jak zaznacza Lesław Pytka, jest „szczególnym stanem jednostki znajdującej się pod presją rozmaitych czynników środowiskowych, stanem, który powiązany jest układem jej postaw i motywacji, wyrażających się w gotowości do reagowania w sposób niezgodny z zaleceniami i przepisami ról społecznych przypisanych jednostce przez system społeczny”<sup>65</sup>. Pedagog ten klasyfikuje definicje niedostosowania społecznego w 4 grupach: definicje objawowe, teoretyczne, operacyjne, utylitarne<sup>66</sup>.

Zachowania o takim charakterze (jako sprzeczne z uznanymi standardami społecznymi) podlegają kontroli i sankcjom za ich łamanie. Tak pojmowane nieprzystosowanie społeczne, zdaniem tego autora, może być interpretowane na 3 płaszczyznach:

- behawioralnej (objawowej) – jako charakterystyka występujących form zachowań,
- psychologicznej – jako charakterystyka postaw i motywacji jednostki,
- etiologicznej – jako charakterystyka psychospołecznych uwarunkowań<sup>67</sup>.

Omawiane pojęcie „niedostosowania” i „nieprzystosowania”, używane często zamiennie, zostało klarownie wyjaśnione i zróżnicowane pod względem jego stosowalności przez Marka Konopczyńskiego. Uwagi autora dotyczące powyższych terminów krystalizują drogi dedukowania i operowania tymi pojęciami. W odczuciu Konopczyńskiego „niedostosowanie społeczne” podpowiada „namiętność bądź niechęć do dostosowywania zachowań jednostki do otoczenia, mierzonych stopniem

---

<sup>64</sup> Tadeusz Wolan, *Resocjalizacja, uwarunkowania, doświadczenia, projekty zmian*, Wydawca „KONTRAKT”, Radom 2005, s. 21-24.

<sup>65</sup> Lesław Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986, s. 91.

<sup>66</sup> Zob. Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 89.

<sup>67</sup> Ibidem, 89.

postrzegania przez jednostkę obowiązujących norm prawnych i obyczajowych”<sup>68</sup>. Z kolei drugi termin – „nieprzystosowanie społeczne” – zdaniem badacza – „sugeruje nieumiejętność funkcjonowania w rolach życiowych i społecznych oraz respektowania aprobowanych wzorów zaspokajania potrzeb mierzonych poziomem przyswojenia lub akceptowania desygnatów tych ról”<sup>69</sup>.

Pomimo istnienia wielu definicji niedostosowania społecznego można wyłonić wspólne elementy występujące w każdym opisie. Należą do nich: negatywny stosunek do norm społecznych i do uznawanych społecznie wartości, postrzeganie niedostosowania jako wyniku trudnej wewnętrznej sytuacji jednostki, uznawanie, że trudności wychowawcze wynikające ze społecznego niedostosowania cechuje znaczna trwałość postaw antyspołecznych, dostrzeganie w nim ogólnej postaci (syndromu) zachowania negatywnego wobec norm społecznych<sup>70</sup>.

Rozpoznanie etiologii i objawów zaburzeń jednostek, które zamierza się poddać działaniom zapobiegawczym i korekcyjnym warunkuje skuteczną profilaktykę i resocjalizację<sup>71</sup>. Ewa Wysocka wskazuje na złożoną etiologię niedostosowania społecznego, którą należy rozpatrywać z dwóch perspektyw: dynamicznej i statycznej<sup>72</sup>. Pierwsze ujęcie ma charakter procesualny w kontekście rozpoznania z uwzględnieniem czynników genetycznych wyjaśniających funkcjonowanie. Perspektywa statyczna zakłada opis i charakterystykę specyficznych dla rozwoju zjawisk patologicznych, zespołów czynników składających się na sytuację życiową (warunki rozwoju) jednostki, które zwiększają prawdopodobieństwo pojawienia się zaburzeń w psychospołecznym funkcjonowaniu<sup>73</sup>. Proces poznania dodatkowo modyfikują zjawiska zachodzące w podmiocie poznającym rzeczywistość, co wynika z jego uwikłania w społeczne

---

<sup>68</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 15-16.

<sup>69</sup> Ibidem s. 16.

<sup>70</sup> Anna Kisała, *Rozmiary niedostosowania społecznego wśród nieletnich przestępców*, „Auxilium Sociale” – „Wsparcie Społeczne”, 1998 nr 2, s. 90-91.

<sup>71</sup> Bronisław Urban, *Kryteria i typologia zaburzeń w zachowaniu młodzieży* [w:] Bronisław Urban (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży. Skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2004, s. 229.

<sup>72</sup> Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 35.

<sup>73</sup> Ibidem, s. 35.

zależności i społecznie kreowane wizje rzeczywistości oraz ze specyfiki i złożoności procesów poznawczych zaangażowanych w procesie diagnozy<sup>74</sup>.

Diagnoza resocjalizacyjna to proces rozpoznania i opisu trudnych społecznie zjawisk związanych z niedostosowaniem i wyjaśnieniem genetyczno-teleologicznym wraz z oceną dokonywaną z perspektywy przyjętych standardów pedagogicznych i społecznych celem zaprojektowania oddziaływania zapobiegawczego i korekcyjnego<sup>75</sup>. Stanisław Jedlewski wskazywał na podmiot diagnozy, którym jest jednostka niedostosowana społecznie, czyli wadliwie pełniąca rolę członka społeczeństwa, co wiąże się z antagonizmem wobec norm ogólnospołecznych<sup>76</sup>. Cel diagnozy nie może być ograniczony do symptomów, struktury i dynamiki zjawiska, koniecznie powinien zostać poszerzony o rekonstrukcję wielowymiarowego i dynamicznego obrazu człowieka, jego psychofizycznego i społecznego funkcjonowania i dodatkowo uwikłanego w system społecznych zależności, które zwrotnie na niego oddziałują<sup>77</sup>. Stąd też należy pamiętać o naczelnej zasadzie diagnozy, czyli uwzględnieniu jej dynamiczności. Oznacza to, że rozpoznanie powinno obejmować nie tylko przeszłość, ale też bieżące przeżycia, doznania, sytuację jednostki co w efekcie wiąże się z natychmiastową decyzją w zakresie działań naprawczych o charakterze terapeutyczno-resocjalizacyjnym. Diagnoza taka spełnia funkcje ratownicze, chroni jednostkę przed dalszą psychospołeczną destrukcją<sup>78</sup>.

Niezależnie od opisu fazy rozwoju niedostosowania społecznego Ewa Wysocka wyróżnia kryteria niedostosowania społecznego w postaci ich konsekwencji<sup>79</sup>:

- 1) zwiększenie podatności na wpływy antagonistyczno – destruktywne środowiska społecznego. Negatywne reakcje na niewłaściwe oddziaływanie otoczenia związane z niezaspokojeniem potrzeb rozwojowych jednostki (zachowania reaktywne);
- 2) utrwalanie się negatywnych reakcji wobec otoczenia społecznego na niezaspokojenie potrzeb rozwojowych jednostki (zaburzenia);

---

<sup>74</sup> Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, op. cit., s. 307.

<sup>75</sup> Ibidem, s. 113.

<sup>76</sup> Stanisław Jedlewski, *Młodzież niedostosowana społecznie*, [w:] Wojciech Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 377-380.

<sup>77</sup> Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, op. cit., s. 60.

<sup>78</sup> Aleksander Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 248.

<sup>79</sup> Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, op. cit., s. 27-28.

- 3) utrwalenie i autonomizacja, identyfikacja i ukształtowanie się negatywnej – antagonistyczno – destruktywnej tożsamości (niedostosowanie).

Formułując diagnozę uwzględnia się określone kryteria diagnostyczne zbudowane na definicjach przystosowania i nieprzystosowania służące różnym dyscyplinom naukowym, prezentuje je tabela nr 1.1.

**Tabela 1.1.** Ogólne kryteria przystosowania i nieprzystosowania

<b>RODZAJ TEORII</b>	<b>KRYTERIA PRZYSTOSOWANIA</b>	<b>KRYTERIA NIEPRZYSTOSOWANIA</b>
Teorie biologiczne (ekologiczne)	dążenie do zachowania własnej egzystencji, do przetrwania w środowisku naturalnym i społeczno-kulturowym	zanik dążenia do przetrwania, tendencje samoniszczycielskie, samounicestwienie w sensie fizycznym i społeczno-kulturowym
Teorie medyczno-psychiatryczne	stan doskonałego zdrowia psychicznego i fizycznego (zgodnie z normami medycznymi), zdrowa struktura osobowości i niezaburzone funkcje	wyraźnie zidentyfikowane objawy patologii, psychopatyczna, socjopatyczna, neurotyczna struktura osobowości
Teorie psychologiczne	optymalne sposoby redukcji napięć wewnętrznych, utrzymywanie homeostazy psychicznej i społecznej (subiektywne poczucie dobrego przystosowania, zadowolenia, szczęścia itp.)	nieoptymalne sposoby redukcji napięć (potrzeb), przerosty patologicznych mechanizmów obronnych w utrzymywaniu homeostazy psychospołecznej (subiektywne poczucie złego funkcjonowania)
Teorie interakcyjne	adekwatne reagowanie na bodźce pochodzące z otoczenia fizycznego i społecznego, zdolność i umiejętność przeciwstawiania się presji niekorzystnych czynników biopsychicznych, środowiskowych i sytuacyjnych	nieadekwatne reagowanie na bodźce, nieumiejętność przeciwstawienia się presji niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych – bierność i poddanie się wpływom środowiska
Teorie statystyczne	zachowania mieszczące się w granicach jednego lub dwóch odchyłeń standardowych od średniej (normy statystycznej)	zachowania wykraczające poza obszar jednego lub dwóch odchyłeń standardowych od średniej (normy statystycznej), krańcowe formy zachowań „normalnych”
Teorie społeczne	zgodność postępowania i jego podstaw motywacyjnych z przyjętymi i akceptowanymi wzorami i normami społecznymi (obyczajowymi, moralnymi i prawnymi), swobodne uczestnictwo w grupach pozytywnego odniesienia	otwarty konflikt zachowań i przyjmowanych motywów z obowiązującymi wzorami i normami społecznymi (obyczajowymi, moralnymi i prawnymi), uczestnictwo w grupach podkulturowych oraz identyfikacja z ich standardami
Teorie pedagogiczne	dążenie do samourzeczywistnienia, autonomii, samowychowania i rozwoju	fiksacja lub regres w rozwoju, zanikanie autonomii i samodzielności

**Źródło:** Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 2001, s. 19.

W rozpoznaniu niedostosowania społecznego ważną kwestię stanowią obowiązujące kryteria diagnostyczne prawidłowego przystosowania i jego zaburzeń<sup>80</sup>. Najbardziej ogólne kryteria niedostosowania stanowią zaburzenia zachowania i osobowości, ich diagnoza zakłada rozpracowanie przyczyn, co implikuje nieodłączność klasyfikacji w postaci określonego ich zespołu objawów<sup>81</sup>. Usystematyzowane kategorie symptomów zaburzeń dostępne są w *Międzynarodowej klasyfikacji chorób i problemów zdrowotnych – ICD 10*<sup>82</sup> (1992, 2000) opracowanej przez WHO oraz w *Podręczniku diagnostycznym i statystycznym zaburzeń psychicznych DSM-5*<sup>83</sup> (2013) stworzonym przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA). W oparciu o wymienione kryteria, z podziałem na dwie klasyfikacje, Mieczysław Radochoński scharakteryzował osobowość antyspołeczną<sup>84</sup>. Ocenia on, że zaburzenia kontroli zachowania powiązane są z oddziaływaniem czynników środowiskowych, przejawiają się w interakcjach społecznych np. w formie agresji, stosowania przemocy, kłamstwa, oporu czy buntu. Występowanie tych symptomów jest efektem synergii procesów bio-psycho-społecznych, jakie są weń zaangażowane<sup>85</sup>.

Typologia jednostek społecznie niedostosowanych należy do zagadnień budzących najwięcej kontrowersji. Najbardziej znane klasyfikacje tworzone były pod kątem etiologii zaburzenia lub jego symptomatologii<sup>86</sup>. Typologizacją niedostosowania społecznego zajmowało się wielu psychologów i pedagogów uszczegóławiając jego istotę. Dopracowania i zróżnicowania stanowisk podjęła się Ewa Wysocka, zob. schemat 1.1.

---

<sup>80</sup> Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji.*, op. cit., s. 24.

<sup>81</sup> Ibidem, s. 110.

<sup>82</sup> Funkcjonujący akronim ICD 10 oznacza w języku angielskim: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.

<sup>83</sup> Znaczenie akronimu DSM – przyjętego z języka angielskiego: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Od 18 maja 2013 obowiązuje nazwa DSM-5, jest to zmodyfikowana wersja wcześniejszej edycji klasyfikacji – DSM-IV.

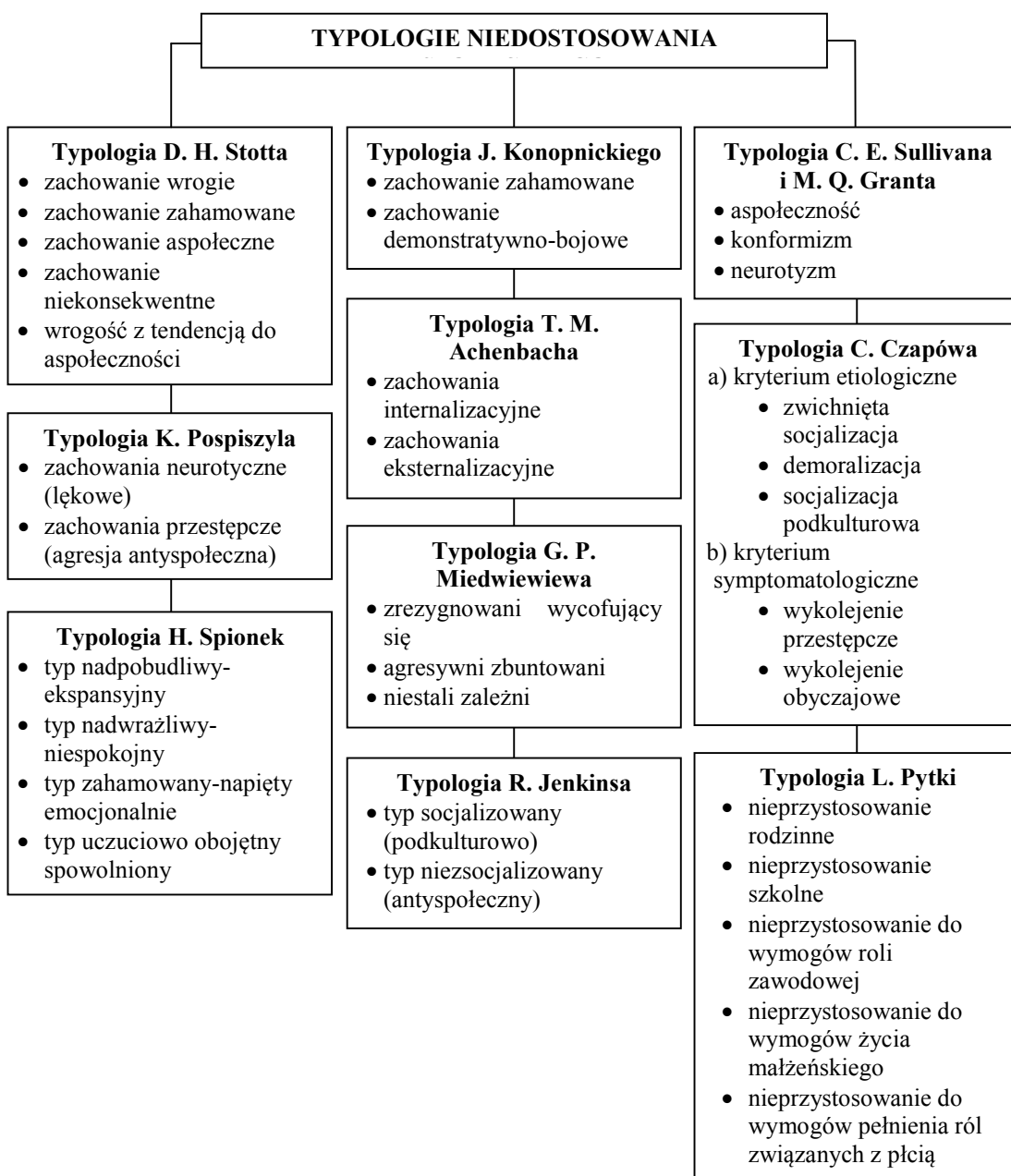
<sup>84</sup> Zob. Mieczysław Radochoński, *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000, s. 31.

<sup>85</sup> Mieczysław Radochoński, Anna Radochońska, *Współzależność czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych w genezie zachowań antyspołecznych dzieci i młodzieży*, [w:] Bronisław Urban (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, op. cit., s. 30.

<sup>86</sup> Ewa Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, [w:] Anna Nowak (red.), *Resocjalizacja młodzieży...*, op. cit. „Chowanna” 2006, nr 2/27, s. 13.



**Schemat 1.1.** Podstawowe typologie niedostosowania społecznego



**Źródło:** Ewa Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 28.

Za zmienne psychologiczne stanowiące najbardziej diagnozujące kryteria z punktu widzenia resocjalizacji i prognozy przyszłych zachowań społecznych, Krystyna Ostrowska uznaje<sup>87</sup>:

- wadliwą samokontrolę emocjonalną i poznawczą,

<sup>87</sup> Krystyna Ostrowska, *Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] Krystyna Ostrowska, Ewa Milewska (red.), *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986, s. 86-87.

- przeważanie w stosunkach interpersonalnych przeżywania emocjonalnego nad opracowywaniem intelektualnym,
- brak odpowiedniego poziomu samoakceptacji,
- znaczne obniżony poziom odczuwania przeżyć i stanów innych ludzi, niski poziom empatii,
- wrogi, nieprzyjazny obraz świata, społeczeństwa i otaczającej rzeczywistości,
- nieodpowiedni do psychologicznej fazy rozwojowej stopień akceptacji swego miejsca w świecie (braki w rozwoju potrzeby sensu życia i rozumienia siebie),
- stałe, intensywne, subiektywne odczuwanie poczucia zagrożenia,
- braki w zakresie umiejętności przewidywania skutków swego działania dla siebie i innych,
- braki w zakresie antycypacji kary, a nawet brak wrażliwości na kary stosowane przez otoczenie,
- wysoki poziom podatności na sugestie i wpływy innych przy jednoczesnym niskim poziomie samokontroli,
- wysoki poziom koncentracji na własnych przeżyciach, dążeniach, pragnieniach z jednoczesnym występowaniem postawy roszczeniowej wobec innych,
- stałe, intensywne odczuwanie poczucia krzywdy, a jednocześnie braki w zakresie oceny własnego postępowania,
- niedostatki w zakresie formułowania i realizowania hierarchicznych i dalekich zadań, życie teraźniejszością,
- przeważanie natychmiastowych i krótkotrwałych reakcji nad złożonymi procesami podejmowania decyzji,
- braki w zakresie rozwoju postaw światopoglądowych przy jednoczesnym zaburzeniu w internalizacji norm moralnych i wartości ostatecznych.

Czesław Czapów mówi o „młodzieży trudnej” tłumacząc, iż to „młodzież, która wskutek nasilenia odbiegających od przeciętnej reakcji negatywnych znajduje się w zasadniczym konflikcie z każdym poleceniodawcą i z każdą normą reprezentującą całość życia społecznego”<sup>88</sup>.

Lesław Pytka natomiast stara się ostudzić reakcje dotyczące nieletniego. Tonuje skojarzenia i emocje jakie, niemal automatycznie, uruchamiają się

---

<sup>88</sup> Czesław Czapów, *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, Część I, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1962, s. 30.

w społecznej recepcji. W obronie nieletnich apeluje o zmianę mentalności, głosi bowiem, że „przeciętny nieletni popełniający czyny karalne to nie wyrafinowany morderca, ale dziecko będące ofiarą patologicznego środowiska rodzinnego, żyjący w biedzie i poniżeniu, bez szans na uzyskanie życiowej stabilizacji, bez okresowej pomocy z zewnątrz”<sup>89</sup>. Lesław Pytka podkreśla, że osobowość nieletniego może być złożona z cech powiązanych ze stanem psychofizycznym, wynikającym z jego rysu biograficznego: „zabłąkany, wykorzystywany, maltretowany, manipulowany i poniżany (prze rodziców, szkołę, społeczeństwo), odrzucany i odrzucający, żyjący z poczuciem winy i niższości, podejrzliwy, pełen obaw i lęków, zawstydzany i zmieszany przez następujące naprzemiennie stany nasilonej agresywności i pragnienie akceptacji, przyjaźni, miłości, częstokroć zmęczony i wyczerpany, gotowy do zemsty za faktycznie wyrządzone krzywdy, głęboko zraniony w swej dumie i godności ludzkiej, częstokroć wyszydzany i wyśmiewany, uwieziony we błędnym kole własnej egzystencji, mimo prób wyjścia z niego, wypełniony wściekłością, gniewem na innych, na samego siebie, mający poczucie obezwładnienia, niesmaku, egoistyczny i złośliwy, opuszczony przez wszystkich, głęboko rozczarowany, pokrzywdzony przez los lub okoliczności, świadomy, że innym się udaje, a jemu nie, nie zrównoważony w sensie emocjonalnym, wybuchowy, nierówny, chaotyczny, mający poczucie naśladowania i osaczenia”<sup>90</sup>. Przy tak spiętrzonymi obciążającym bagażu cech nie dziwi stan zaburzonej adaptacji. Potrzebna jest więc natychmiastowa i gruntowana terapia, wychowanie i opieka. Zmierzają one do rozpoznania i zaspokojenia potrzeb rozwojowych, psychicznych i emocjonalnych, ukształtowania postaw i ról społecznych, dzięki którym nieletni, pozostający w kolizji z prawem poprzez naruszanie norm i wartości (których nieraz nie rozumie, gdyż nie zostały one wytłumaczone i wdrażane w rodzinie), mógł zaistnieć jako autonomicznie, prawidłowo funkcjonujący człowiek<sup>91</sup>.

Jak konstatuje Maciej Bernasiewicz – „dziecko niedostosowane społecznie, to osoba, u której stwierdza się deficyt interpretacji, brak wycucia tego, co dozwolone i tego, czego robić nie wolno. Jego reakcje w obliczu trudności życiowych są prostym refleksem warunków środowiskowych”<sup>92</sup>. Zachowania

---

<sup>89</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit. 312.

<sup>90</sup> Ibidem, s. 312.

<sup>91</sup> Por. ibidem, s. 312.

<sup>92</sup> Maciej Bernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 79.

sprzeczne z normami społecznymi podlegają ocenie Sądu Rodzinnego, który rozpoznając nieprawidłowe funkcjonowanie dzieci czy młodzieży w danej roli, obejmuje je swą opieką. Częściej jednak ma miejsce wydawanie lub zmienianie zarządzeń opiekuńczo – wychowawczych, w tym związanych z ograniczeniem władzy rodzicielskiej i orzekaniem nadzoru nad sposobem jej wykonywania wobec rodzin, które nie potrafią zadbać o swoje małoletnie dzieci. Tym zagadnieniom zostanie poświęcony kolejny rozdział.

## 1.2. Środowisko życia i wychowania – oddziaływania rodzinne i instytucjonalne

Przestrzeń, w której wzrasta i której doświadcza, w której żyje jednostka ujmowana zostaje jako środowisko fizyczne, naturalne oraz środowisko społeczne, ma ona podstawowy wpływ na to, jak człowiek postrzega świat i jak się w nim odnajduje<sup>93</sup>. Najbardziej powszechnym środowiskiem życia jest rodzina, wszak to właśnie w niej zaczynają się ludzkie biografie<sup>94</sup>.

Rodzina to podstawowa jednostka społeczna, pierwsze środowisko wychowawcze dziecka, w którym zachodzi proces socjalizacji. Jest miejscem, w którym na poziomie mikrospołecznym zachodzą podstawowe procesy przemian stanowiące fundament systemu ekonomicznego, kulturalnego i demograficznego<sup>95</sup>. Jan Szczepański określa rodzinę jako „grupę utrzymującą ciągłość biologiczną społeczeństwa i ciągłość kulturową, przekazującą dziedzicowo kulturowe”<sup>96</sup>. Rozumiana jest dualnie, jako grupa i instytucja społeczna<sup>97</sup>. Rodzina postrzegana jako grupa społeczna to zbiorowość mieszkających razem krewnych, mających poczucie odrębności w stosunku do innych, posiadająca własne zadania i cele życiowe, układ stałych międzyosobowych stosunków i określoną strukturę<sup>98</sup>. Aspekt instytucjonalny pojmowania rodziny zakłada sprawowanie przez nią określonych

---

<sup>93</sup> Krzysztof Sawicki, *Środowiskowy wymiar niedostosowania*, [w:] Krzysztof Sawicki, Karol Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka*, Uniwersytet w Białymstoku, Agencja Wydawnicza „Ekopress”, Białystok 2014, s. 8.

<sup>94</sup> Sylwia Badora, Barbara Czeredecka, Danuta Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 24. Zob. także Florian Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przeszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

<sup>95</sup> Beata Maria Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 17.

<sup>96</sup> Jan Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970, s. 50.

<sup>97</sup> Andrzej W. Janke, Stanisław Kawula, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] Stanisław Kawula, Jozefa Bargiel, Andrzej W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 36.

<sup>98</sup> Sylwia Badora, Barbara Czeredecka, Danuta Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, op. cit., s. 16.

funkcji i zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych poprzez utrzymanie równowagi demograficznej konkretnego społeczeństwa i socjalizację potomstwa<sup>99</sup>. Rodzina jest przestrzenią procesów wychowawczo – socjalizacyjnych, stanowi jednocześnie element środowiska i systemu wychowawczego<sup>100</sup>. Środowisko społeczne, w którym ona funkcjonuje buduje współwystępowanie wpływów wychowawczych rodziny z wpływami innych grup i instytucji. Analizowana jako element systemu wychowawczego, winna przyczyniać się do spełnienia celów spójnych z potrzebami społeczeństwa, ale też wnikających z rozwoju i zmiany społecznej<sup>101</sup>.

Rodzinę jako środowisko wychowawcze Jacek Piekarski poleca postrzegać jako sumę warunków przyrodniczo-społeczno-kulturowych, które działają na przebieg i efekty wychowania w sposób różnorodny pod względem jakości jak i intensywności<sup>102</sup>. Środowisko to definiują trzy sfery:

- *sfera materialno – rzeczowa*: obejmuje sytuację materialną, warunki socjalno-bytowe rodziny (wielkość i standard mieszkania, wyposażenie mieszkania, dochód, źródła utrzymania);
- *sfera oddziaływań wychowawczych*: dotyczy struktury, rodziny, związków i kontaktów pomiędzy rodzicami, dziećmi (style wychowawcze i postawy rodzicielskie) relacji między rodzeństwem, małżonkami, klimat wychowania, metody wychowawcze, sposoby spędzania czasu wolnego, zainteresowania;
- *sfera wartości*: uwzględnia cele wychowania, reprezentowany system wartości, uznawane wzory i autorytety, aspiracje życiowe i edukacyjne<sup>103</sup>.

Specyficzną cechą środowiska rodzinnego jest układ jego funkcji stanowiących ograniczoną całość, złożoną, ale i jednolitą. Funkcje rodziny to skutki wywoływane przez działanie i zachowanie się członków rodziny, zawierające się w samej rodzinie lub poza nią bez względu na to czy były pożądane czy też nie<sup>104</sup>.

---

<sup>99</sup> Por. Franciszek Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 29.

<sup>100</sup> Andrzej W. Janke, Stanisław Kawula, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, op. cit., s. 37.

<sup>101</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>102</sup> Jacek Piekarski, *Środowisko rodzinne jako przedmiot diagnozy pedagogicznej – główne przesłanki teoretyczne i metodologiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, 1985 n 2-3, s. 102.

<sup>103</sup> Ibidem.

<sup>104</sup> Stanisław Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] Stanisław Kawula, Józefa Bargiel, Andrzej W. Janke, *Pedagogika rodziny*, op. cit. s. 56.

Rodzina wypełnia określone funkcje względem jej członków. Według Marii Ziemskiej przedstawiają się one następująco:

- *funkcja prokreacyjna* – w rodzinie powstają najdogodniejsze warunki do zaspokajania potrzeb np. seksualnych,
- *funkcja produkcyjna* – czynności produkcyjne dla zaspokajania potrzeb materialnych, duchowych rodziny. Dzięki pełnieniu tych funkcji produkcyjnych społeczeństwo ma zabezpieczenie (duże bezrobocie powoduje dysfunkcjonalności),
- *funkcja usługowo – opiekuńcza* – naturalna potrzeba posiadania i chowania swoich dzieci. Opieka nad dziećmi i starszymi wyręcza państwo od tego obowiązku,
- *funkcja socjalizacyjna* – rodzina jest najkorzystniejszym środowiskiem wprowadzania dziecka w świat kultury społecznej. Rodzina jest środowiskiem w którym stawiane są wymagania, rodzina uspołecznia. Państwo korzysta bo uzyskuje "zdrowego" społecznie obywatela
- *funkcja psychologiczno – higieniczna* – każdy człowiek (dziecko) ma liczne potrzeby emocjonalne, bezpieczeństwa, wsparcia. Jeśli rodzina zaspokaja potrzeby emocjonalne dzieci są otwarte, ufne, pewne siebie, aktywne itp.<sup>105</sup>.

Stanisław Kawula wymienia inne współcześnie ważne funkcje: ekonomiczną, kulturalną, emocjonalną, opiekuńczo – wychowawczą i postrzega je jako wskaźniki jakości życia społeczeństwa i stylu życia jego poszczególnych warstw i środowisk<sup>106</sup>. Specyficzną funkcją rodziny, mającą ogromne znaczenie dla samopoczucia i rozwoju sfery emocjonalnej dzieci, jest zapewnienie bezpieczeństwa i oparcia uczuciowego w sytuacjach trudnych i nowych<sup>107</sup>, wiąże się ona nieodłącznie z wychowaniem potomstwa. Realizacja funkcji rodzicielskiej, zwanej emocjonalno-ekspresyjną, w odczuciu Beaty Marii Nowak polega na wzajemnym zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych: miłości, akceptacji, zrozumienia, przynależności, szacunku, zaufania, kontaktów towarzyskich, ale także poczucia wspólnoty intelektualnej,

---

<sup>105</sup> Maria Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1977, s. 57.

<sup>106</sup> Stanisław Kawula, *Rodzina jako grupa ...*, op. cit., s. 45. Na inne funkcje rodziny wskazują także: Zbigniew Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1979; Franciszek Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001 oraz Mikołaj Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

<sup>107</sup> Lidia Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] Maria Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973, s. 375.

oparcia, zagwarantowania bezpieczeństwa oraz intymnego rezonansu psychicznego<sup>108</sup>. Zaspokojenie potrzeby ekspresji wyznacza interakcja osobowości członków rodziny, poczucie wspólnoty i możliwości bezpiecznego eksponowania swojej indywidualności i światopoglądu<sup>109</sup>.

Realizacja wszystkich funkcji determinuje zapewnienie warunków właściwego rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci oraz likwidowanie sytuacji zagrażających jego prawidłowemu przebiegowi<sup>110</sup>. Jan Szczepański mówi też o zadaniach rodziny, które rozumie jako „ogólne czynności mające wywołać pożądane skutki, zalecane przez zbiorowości szersze czy podjęte świadomie przez tą samą grupę”<sup>111</sup>. Prawidłowe wypełnianie zadań i funkcji wiąże się z umiejętnym oddziaływaniem na psychikę dziecka, świadomością celu zabiegów wychowawczych, dojrzałością w płaszczyźnie świadomościowo – moralnej oraz uwzględnianiem wyposażenia genotypowego<sup>112</sup>. Spełnianie funkcji na optymalnym poziomie determinuje prawidłowy rozwój oraz zaspokojenie potrzeb. Dlatego rodzina funkcjonalna zabiega właśnie o ich zaspokojenie, ale też przekazuje dziecku, jak w przyszłości powinno samodzielnie je zabezpieczyć<sup>113</sup>. Brak zaspokajania potrzeb – co oczywiste – powoduje odmienny skutek. To logiczny wniosek, gdyż zgodnie z definicją Janusza Reykowskiego potrzeba to brak czegoś, co wprowadza jednostkę w stan niepożądany, a jego uzupełnienie jest warunkiem właściwej egzystencji<sup>114</sup>. Niestety nie każda rodzina troszczy się w należyty sposób o jej członków. Niektóre nie potrafią realizować przynależnych im funkcji na przynajmniej dostatecznym poziomie, nazywa się je wówczas dysfunkcyjnymi<sup>115</sup>. W nich jednostki narażone są na trudności i deformacje w osiąganiu dojrzałej osobowości i sukcesów edukacyjnych<sup>116</sup>. Do czasowej lub trwałej

---

<sup>108</sup> Beata Maria Nowak, *Rodzina w kryzysie*, op. cit., s. 19.

<sup>109</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>110</sup> Sylwia Badora, Barbara Czeredecka, Danuta Marzec, *Rodzina i formy jej wspomaganie*, op. cit., s. 9.

<sup>111</sup> Jan Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, op. cit., s. 243-252.

<sup>112</sup> Stanisław Kawula, *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*, [w:] Stanisław Kawula, Józefa Bargiel, Andrzej W. Janke, *Pedagogika rodziny*, op. cit., s. 128.

<sup>113</sup> Ibidem, s. 128-129.

<sup>114</sup> Janusz Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1975, s. 112.

<sup>115</sup> Ewa Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w rejonie górnośląskim. Studium pedagogiczno – społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997, s. 17.

<sup>116</sup> Józefa Bągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Seria „Studia i monografie”, Uniwersytet Opolski, Opole 1994, s. 89-90.

dysfunkcjonalności może przyczynić się również występowanie zjawisk zakłócających oraz osłabienie sił konstytuujących rodzinę.

W wielu sytuacjach kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych, zaburzenie podstawowych funkcji, nieprawidłowe wzajemne interakcje członków rodziny mogą być przyczyną zagrożeń socjalnych, wychowawczych i emocjonalnych, z największą siłą dotykających wówczas ich dzieci. Obniżony status społeczny i dysfunkcjonalność rodziny pochodzenia może dać niepożądany, odroczonego skutku w nowych rodzinach prokreacyjnych<sup>117</sup>. Podobnie jest w przypadku kariery edukacyjnej. Powołując się na słowa Dobrochny Wójcik, Krystyna Ostrowska pisze, że przy trudnych warunkach rodzinnych, przy braku pomocy i prowadzenia ze strony domu i szkoły i jednocześnie przy obniżonym poziomie sprawności intelektualnej pojawiają się trudności w prawidłowym przystosowaniu społecznym i psychicznym, co rodzi trudności w nauce, dzieci mogą nie zdobyć, a nawet nie ukończyć szkoły podstawowej, co dodatkowo zaburzy im start życiowy<sup>118</sup>.

Mówiąc o rodzinie nie mamy na myśli jednego jej typu. Jacek Piekarski zaproponował diagnozę typologiczną rodziny, wyróżnił:

- rodziny wzorcowe, które mogą poszczycić się: dobrą sytuacją finansową, korzystnymi warunkami mieszkalnymi, obecnością czynników stymulujących rozwój i pozwalających na poszerzanie horyzontów myślowych (duże grono znajomych, zamiłowania do kultury i sztuki), pozytywnymi zasadami współżycia, stabilnymi i zgodnie stosowanymi metodami wychowawczymi, nagradzaniem prawidłowych zachowań i unikaniem surowych nagan, nastawieniem na nieustanne poszerzanie horyzontów, celem dobra dzieci, właściwym poziomem intelektualnym i pozytywnym nastawieniem do świata;
- rodziny przeciętne, w których brak jest wyraźnie przeważających właściwości;
- rodziny niekorzystne z wychowawczego punktu widzenia, w których przeważają niekorzystne czynniki;

---

<sup>117</sup> Maria Jordan, *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*, [w]: Zenon Jasiński, Irena Mudrecka (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 145-146.

<sup>118</sup> Krystyna Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*, op. cit., s. 204.



- rodziny dysharmonijne, w których cechy idealne miesza się z niekorzystnymi czynnikami wychowawczymi<sup>119</sup>.

W pedagogice wyodrębnia się pewne typy rodzin według ich poziomu wychowawczego. Stanisław Kawula wyróżnia pięć takich typów:

- rodziny normalne wychowawczo,
- rodziny jeszcze wydolne wychowawcze,
- rodziny wychowawcze niewydolne,
- rodziny patologiczne,
- rodziny wychowawczo wzorowe<sup>120</sup>.

Ewa Marynowicz-Hetka postrzega rodzinę, jako środowisko, które może stymulować, jak też hamować rozwój bio-socjo-kulturalny dziecka<sup>121</sup>. O rodzinie problemowej, w której okresowo lub stale występują sytuacje trudne, kłopotliwe, stanowiące problem dla rodziny, jak też czyniące ją rodziną problemową dla społeczeństwa decydują te kategorie trudności, które zagrażają w sposób pośredni lub bezpośredni przebiegowi procesu rozwoju dziecka w rodzinie. Są to następujące zespoły cech: zaburzona struktura rodziny i dietność, warunki materialne nie dające możliwości zaspokojenia potrzeb, warunki mieszkaniowe nie sprzyjające rozwojowi biologicznemu i społecznemu dziecka, zaburzenia wynikające z pracy zawodowej rodziców, wreszcie kłopoty ze stanem zdrowia dzieci lub innych członków rodziny, niski poziom wiedzy, umiejętności i chęci rodziców utrudniające zabieganie o rozwój bio-socjo-kulturalny dziecka, a w skrajnych przypadkach także zachowania dewiacyjne członków rodziny, nadużywanie alkoholu (przestępczość)<sup>122</sup>.

Rodzina powinna być odpowiedzialna za nabywanie ról przez jej członków i kształtowanie postaw prospołecznych. W warunkach środowiska rodzinnego spełnieniu tych zadań sprzyja: pełna struktura i optymalna dietność rodziny, praca zawodowa rodziców, warunki fizyczne do nauki dla dziecka, podejmowanie obowiązków domowych oraz ich udział w życiu rodziny<sup>123</sup>.

---

<sup>119</sup> Jacek Piekarski, *Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego*, [w:] Irena Lepalczyk, Jan Badura (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Warszawa 1987, s. 106-109.

<sup>120</sup> Stanisław Kawula, *Próba pedagogicznej typologizacji rodzin*, [w:] Stanisław Kawula, Józefa Bargiel, Andrzej W. Janke, *Pedagogika rodziny*, op. cit., s. 153-167.

<sup>121</sup> Ewa Marynowicz-Hetka, *Zagrożenia rozwoju bio-psycho-kulturalnego w wielkomiejskich rodzinach problemowych*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica” 1986, nr 55, s. 53.

<sup>122</sup> Ewa Marynowicz-Hetka, *Zagrożenia rozwoju bio-psycho-kulturalnego ...*, op. cit., s. 55.

<sup>123</sup> Ibidem, s. 53.

William D. Wall przypisuje rodzinie funkcję „niwelatora wstrząsów, filtra i pomostu”, łącznika między jednostką a społeczeństwem jako całością<sup>124</sup>, wpływającego na wybór modelu spędzania czasu wolnego, na zakres i charakter partycypacji kulturalnej swych członków, a także kształtowanie się opinii i postaw<sup>125</sup>. Zadania rodziny wobec kultury czasu wolnego wynikają z funkcji socjalizujących tego środowiska wychowawczego<sup>126</sup>. Wspieranie rozwoju kulturalnego polega zatem na: budzeniu aspiracji, zainteresowań intelektualnych i estetycznych, wprowadzaniu w krąg wartości kulturalnych i przekazywaniu zasad oraz norm moralnych, wprowadzeniu do uczestnictwa w bardziej sformalizowanych dziedzinach<sup>127</sup>. Tak więc wychowanie, jako świadome i celowe oddziaływanie dorosłych członków społeczeństwa na młode pokolenie, jest ukierunkowane przede wszystkim na wspomaganie rozwoju wychowywanych, tak aby odnaleźli oni swoją własną drogę życiową, nie tracąc wartości ogólnoludzkich, przechowywanych w dorobku kultury<sup>128</sup>.

Władysław Czajka zwraca uwagę na jeszcze inny aspekt, a mianowicie na jakość warunków mieszkaniowych, które – w znacznym stopniu – decydują o ogólnej atmosferze wychowawczej w domu, sytuacji zdrowotnej oraz kulturze środowiska rodzinnego<sup>129</sup>. Pojęcie warunki lokalowe uwzględnia: liczbę pomieszczeń, ich wyposażenie, stan techniczny, warunki sanitarne oraz rodzaj budynku mieszkalnego rodzin (kamienica, blok, dom etc.). Violetta Będkowska-Heine przychyliła się do poglądu podkreślającego znaczenie sytuacji bytowej. Jej zdaniem zaniedbane i przeludnione mieszkanie sprzyja przebywaniu poza domem, a brak własnego miejsca zakłóca realizację potrzeby przynależności, stwarza niekorzystne warunki rozwoju osobowości dziecka, utrudnia wypoczynek i naukę<sup>130</sup>. Niebagatelne znaczenie ma – w jej opinii, co potwierdza też wcześniejsze ustalenia –

---

<sup>124</sup> William D. Wall, *Wychowanie i zdrowie psychiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960, s. 38.

<sup>125</sup> Violetta Będkowska-Heine, *Czas wolny uczniów podanych nadzorowi kuratorów sądowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991, s. 9.

<sup>126</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>127</sup> Antonina Kłoskowska, *Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 4, a., s. 83-96.

<sup>128</sup> Irena Mudrecka, *Wspomaganie rozwoju moralnego młodzieży niedostosowanej społecznie*, [w:] Zenon Jasiński, Irena Mudrecka (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 189.

<sup>129</sup> Władysław Czajka, *Efektywność resocjalizacyjna umieszczenia nieletniego poza zakładem poprawczym. Studium prawnoempiryczne*, Instytut Badania Prawa Sądowego, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1979, s. 148.

<sup>130</sup> Violetta Będkowska-Heine, *Czas wolny uczniów podanych nadzorowi kuratorów...* op. cit., s. 25.

kompletność rodziny, dietność, występujące patologie, zgodność pożycia rodziców, ich współpraca w gospodarstwie domowym<sup>131</sup>.

Wadliwie funkcjonujące środowisko rodzinne jest umieszczone na pierwszym miejscu listy czynników uczących agresji według Alberta Bandury<sup>132</sup>. Jego Teoria Społecznego Uczenia się zakłada, zakłada, bowiem że podstawowym sposobem nabywania przez ludzi umiejętności i zachowań jest obserwowanie innych. Mamy wówczas do czynienia z modelowaniem, w którym rolę kluczową odgrywają procesy uwagi, pamięci i przetwarzania informacji<sup>133</sup>. Zachowanie może zostać odtworzone, jeśli jest przechowywane, zakodowane (w zależności od obrazów umysłowych i reprezentacji słownych osoby obserwującej). Zachowanie modelu może uaktywniać wykonanie czynności, które zostały już wcześniej wyuczone przez obserwatora lub czynności dotyczących zaprezentowanych przez modela zachowań dewiacyjnych<sup>134</sup>. Pokrywa się to z obserwacją, iż dzieci często powtarzają drogę życiową rodziców, są ich lustrzanym odbiciem. Wzorce zachowań ukształtowane w środowisku rodzinnym mogą być przenoszone na relacje jednostki w świecie zewnętrznym. Dziecko patrzy na sytuację przez pryzmat wydarzeń, które wywołały u niego uraz i preczując kolejne przykre doznania próbuje się przed nimi uchronić<sup>135</sup>.

Bronisław Urban przekonuje jednak, iż nie jest prawdą, że w rodzinach awersyjnych, niewydolnych wychowawczo, spatologizowanych, wychowują się wyłącznie dzieci nieprzystosowane. Wyzwolenie się z deprymującego układu czynników wyjaśnia model odporności (resilience)<sup>136</sup>, który zakłada pojawienie się czynników przeciwstawnych wobec czynników ryzyka<sup>137</sup>. Resilience to zjawisko oporu – elastyczności, rozumieć je należy jako właściwość człowieka (stałą dyspozycję) do skutecznego, elastycznego i twórczego radzenia sobie ze stresem<sup>138</sup>,

---

<sup>131</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>132</sup> Albert Bandura, podają za: Calvin S. Hall, Gardner Lindzey, John. B. Campbell, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 573-578.

<sup>133</sup> Ibidem, s. 574.

<sup>134</sup> Beata Maria Nowak, *Rodzina w kryzysie*, op. cit., s. 146.

<sup>135</sup> Aleksandra Karasowska, *Zaburzenia zachowania uczniów jako dysfunkcyjna siła działająca w systemie społecznym szkoły*, [w:] Maria Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006, s. 34.

<sup>136</sup> Badania na ten temat prowadził Robert Opora, zob. Robert Opora, *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat w zakresie zmian odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.

<sup>137</sup> Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Seria „Resocjalizacja”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012. s. 52.

<sup>138</sup> Ewa Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna*, op. cit., s. 125.

jest to niezwykła siła psychiczna lub zwyczajnie opór jednostki wobec naciskających stresorów<sup>139</sup>.

Celem wychowania rodzinnego i instytucjonalnego jest socjalizacja. Wincenty Okoń definiował socjalizację jako „ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, to jest umożliwienie jej takich kwalifikacji, systemów, wartości i osiągnięcie takiego rozwoju osobowości, aby mogła się stać w pełni wartościowym członkiem społeczeństwa”<sup>140</sup>. Zdaniem Zbigniewa Tyszki socjalizacja dokonuje się przez przykład i naśladowanie, uczenie systemu zakazów i nakazów, działalność inspirującą ze strony osób socjalizujących, właściwie ukierunkowaną aktywność wychowanka, system kontroli społecznej realizowanej przez proces nagradzania i represji<sup>141</sup>. Uspołecznianie następuje także w toku działań spontanicznych, poprzez uczestnictwo i przez własną aktywność bez ingerencji z zewnątrz<sup>142</sup>. Zbigniew Zaborowski dostrzega, że „proces rozwoju społecznego umożliwia jednostce zdobycie takiej orientacji w świecie społecznym, rozwinięcie takich potrzeb i uzdolnień, które w życiu dorosłym ułatwiają jej sprawną współpracę i efektywne współzycie w dwóch podstawowych środowiskach: w środowisku rodzinnym i zawodowym”<sup>143</sup>. Prawidłowo przebiegająca socjalizacja zapewnia postępowanie zgodne z normami ustalonymi przez grupę i społeczeństwo. Hans J. Eysenck<sup>144</sup> badając osobowości przestępcze wysunął tezę, że socjalizacja dokonuje się w oparciu o zasady warunkowania klasycznego i instrumentalnego. Warunkowanie klasyczne polega na wzmacnianiu nieprzyjemnych reakcji, bólu i strachu w przypadku zachowań niezgodnych z normami społecznymi. Powstrzymując się od zachowań antyspołecznych jednostka uzyskuje gratyfikację w postaci zlikwidowania nieprzyjemnego napięcia związanego z bólem i strachem<sup>145</sup>. Determinantem pomyślnego rozwoju człowieka jest jakość i wynik pokonania kryzysów pojawiających się w trakcie jego drogi życiowej, co było

---

<sup>139</sup> Beata Maria Nowak, *Rodzina w kryzysie*, op. cit. s. 151.

<sup>140</sup> Wincenty Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Kraków 2007, s. 336.

<sup>141</sup> Zbigniew Tyszka, *Z metodologii badań społecznych nad rodziną*, Wydawnictwo Prasowe „Pomorze”, Bydgoszcz 1988, s. 155-160.

<sup>142</sup> Maria Jordan, *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*, op. cit., s.152.

<sup>143</sup> Zbigniew Zaborowski, *Koncepcja rozwoju społecznego dziecka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1969r., nr 1, s. 152-153.

<sup>144</sup> Hans J. Eysenck, podaje za: Małgorzata Sitarczyk, *Nieletni sprawcy zabójstw...* op. cit., s. 91.

<sup>145</sup> Ibidem, s. 91.

przedmiotem zainteresowania, a przede wszystkim kwintesencją teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona<sup>146</sup>. Ważne jest, aby w okresie adolescencji (gdyż w takiej fazie znajdują się opisywani nieletni) nastąpiła „integracja tożsamości w miarę wolny od konfliktów porządek psychospołeczny, w przeciwnym przypadku – pozostanie wadliwa lub doprowadzi do konfliktów”<sup>147</sup>.

Nikłe więzi społeczne i słaba socjalizacja mogą przyczynić się do podjęcia decyzji o wkroczeniu na ścieżkę przestępczą, tak przewiduje integracyjna teoria zachowania przestępczego Marca Leblanca<sup>148</sup>. Model ten opisuje uwarunkowania procesu demoralizacji oraz potencjalne możliwości resocjalizacyjne w kontekście poziomu rozwoju dojrzałości społecznej (interpersonalnej) dzieci i młodzieży nieprzystosowanych społecznie, zwracając uwagę na postępowanie opiekuńcze i doradcze<sup>149</sup>. Podstawą omawianej koncepcji jest teoria kontroli społecznej Trivisa Hirschiego<sup>150</sup>. Zakłada ona, że każdy człowiek może podejmować działania przestępcze, w sytuacjach zerwania lub osłabienia więzów społecznych. Słabe mechanizmy regulacji zachowania w koncepcji M. Leblanca nie zawsze skłaniają do przestępczości, lecz mogą się stać istotnym czynnikiem marginalizacji jednostki – jak tłumaczy Lesław Pytka<sup>151</sup>.

Istotnymi czynnikami więzi społecznych są: przywiązanie, będące odmianą przymusu psychologicznego spowodowanego emocjonalnymi związkami z innymi ludźmi, zobowiązanie, które jest rachunkiem korzyści wynikających z przestrzegania zasad i norm społecznych, zaangażowanie, traktowane jako postępowanie zgodne z normami, a wynikające ze zbyt wysokich kosztów emocjonalnych ponoszonych w trakcie zachowań niezgodnych z normami, oraz przekonania, traktowane jako obligacja jednostki do zachowań konformistycznych<sup>152</sup>.

Stanisław Kawula wyróżnia w środowisku społecznym trzy sfery wpływów określających proces uspołecznienia i wychowania młodego człowieka:

---

<sup>146</sup> Zob. Erik Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Przełożył Mateusz Żywicki, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, Poznań 2004, s. 117-118; Erik Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo „Rebis”, Warszawa 2000.

<sup>147</sup> Erik Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, s. 117-118.

<sup>148</sup> Zob. Marc Leblanc, *Une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante*, Université de Montréal, Annales de Vaucresson 1983, no 20.

<sup>149</sup> Marek Konopczyński, *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, „Probacja” 2009, nr 1, s. 66.

<sup>150</sup> Zob. Travis Hirschi, *Causes of delinquency*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles 1969.

<sup>151</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 59.

<sup>152</sup> Marek Konopczyński, *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, op. cit., s. 66.

- właściwe środowisko wychowawcze rozumiane jako system zinstytucjonalizowanej działalności prowadzącej do realizacji celów wychowawczych w sposób świadomy i planowy;
- system wartości i stosunków międzyludzkich, których wpływ na przebieg uspołecznienia i wychowanie jest pośredni, jednak stanowi swoisty „filtr” wychowawczy w środowisku życia;
- strefa tak zwanych dewiacji i patologii społecznej czyli różnorodnych zagrożeń moralnych, dysfunkcji instytucji, zachowań<sup>153</sup>.

Omawiając środowisko wychowawcze dziecka nie można pominąć znaczenia środowiska lokalnego, które nas otacza. Środowisko – zdaniem psychologów – pełni dwie ważne funkcje – stanowi źródło aktywnej stymulacji oraz ogólny kontekst, w jakim zachodzą specyficzne zachowania<sup>154</sup>. Klasyczna koncepcja kręgów środowiskowych Józefa Pietera<sup>155</sup> wyjaśnia wpływy wychowawcze kręgów, które stanowią: środowisko okoliczne, będące całokształtem warunków środowiskowych właściwych otoczeniu pozamiejscowemu danego wychowanka. Przywołany autor za środowisko wychowawcze uznaje „złożony układ powtarzających się lub względnie trwałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swojego życia”<sup>156</sup>. Środowisko lokalne (miejscowe), natomiast oznacza ogół warunków środowiskowych miejscowości, w której osoba żyje i wzrasta. Z kolei warunki osobiste to warunki środowiskowe obejmują warunki życia domowo-rodzinnego<sup>157</sup>.

Tadeusz Sakowicz dostrzega swoistą konieczność, aby w każdym środowisku lokalnym podejmowane były oddziaływania resocjalizacyjne i profilaktyczne. Efektywność tych oddziaływań, w jego opinii, warunkuje wsparcie i ścisłą współpracę wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za jego rozwój<sup>158</sup>.

<sup>153</sup> Stanisław Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012, s. 85.

<sup>154</sup> Maria Tyszkowa, Maria Przetacznik-Gierowska, *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju człowieka*, [w:] Maria Przetacznik-Gierowska, Maria Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 86.

<sup>155</sup> Józef Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków 1960, s. 75-187.

<sup>156</sup> Józef Pieter, *Poznawanie środowiska wychowawczego*, op. cit., s. 49.

<sup>157</sup> Maria Dąbrowska-Bąk, Katarzyna Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2013, s. 18.

<sup>158</sup> Tadeusz Sakowicz, *Przemoc wśród młodzieży wyzwaniem dla profesjonalnych oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w środowisku lokalnym*, [w:] Teresa Soltysiak, Agnieszka Latoś, *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna w środowisku otwartym, instytucjach wychowawczych*,

Florian Znaniecki – socjolog i filozof o wielkim poczuciu misji wobec społeczeństwa<sup>159</sup>, stworzył teorię społeczeństwa wychowującego. Ujmuje ona procesy społeczne w dwóch aspektach: jako społeczne warunki wychowania, czyli procesy wyznaczające jego treść i rezultaty oraz jako społeczny przebieg wychowania, w którym znaczącą rolę odgrywa odzwierciedlenie procesów w świadomości jednostki określone przez Znanieckiego mianem współczynnika humanistycznego<sup>160</sup>. Środowiskiem wychowawczym jest środowisko określone przez grupę, która je wytwarza dla jednostki mającej zostać jej członkiem<sup>161</sup>.

Nie budzi zatem wątpliwości, iż rodzina jest podstawową grupą społeczną i jedną z wiodących instytucji wychowania naturalnego, którą to instytucję stanowi także grupa rówieśnicza i sąsiedztwo<sup>162</sup>. Natomiast instytucją wychowania bezpośredniego jest szkoła, która organizuje i zajmuje dzieciom i młodzieży dużą część czasu. W niej uczeń, oprócz wiedzy globalnej, zdobywa i rozwija umiejętności społeczne, uczy się przestrzegania norm zachowań, dostosowuje się do punktów regulaminu uczniowskiego i statutu szkoły. Szkoła wprowadza go w świat treści społecznej takich wielkich grup społecznych, jak: państwo czy Kościół, organizując swą aktywność zgodnie z ideałem wychowania zakładanym przez daną epokę, realizującego się w programie nauczania<sup>163</sup>. Uczeń w szkole może dowiedzieć się i doświadczyć tego, aby liczyć się z innymi, uwzględniać ich potrzeby i szanować odmienne od własnych opinie, w innym wypadku może znaleźć się na marginesie życia szkolnego, spotkać się z wrogością<sup>164</sup> czy odrzuceniem rówieśniczym<sup>165</sup>.

Każda szkoła zobligowana jest do wdrożenia, realizowania i przestrzegania *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielenia i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych*

---

*poprawczych oraz karnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 85.

<sup>159</sup> Beata Ecler-Nocoń, *Inspiracje Florianem Znanieckim w badaniach pedagogicznych*, [w:] Maria Chodkowska, Aleksandra Mach (red.), *Wychowanie w środowisku. Między tradycjami a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 95.

<sup>160</sup> Maria Dąbrowska-Bąk, Katarzyna Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa...*, op. cit., s. 23.

<sup>161</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>162</sup> Por. Ibidem s. 26.

<sup>163</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>164</sup> Aneta Paszkiewicz, *Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2015, s. 41.

<sup>165</sup> Istota odrzucenia rówieśniczego stanowiła przedmiot zainteresowań badawczych Bronisława Urbana. Zob. Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, op. cit.

*przedszkolach, szkołach i placówkach*<sup>166</sup>. Oznacza to zwrócenie uwagi na uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE), w tym wywodzących się ze środowisk zaniedbanych wychowawczo, związanych z trudną sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi. Wobec takich uczniów podejmowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, służąca zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu ich możliwości psychofizycznych<sup>167</sup>. Mikołaj Winiarski przypisuje prężnej działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły niebagatelne znaczenie dla kompensacji braków występujących w rodzinie, a także dopełnianiu jej w realizacji tej kluczowej funkcji<sup>168</sup>. Zdaniem autora szkoła „poszerzając swoją działalność środowiskową i ukierunkowując ją na rodziny i społeczność miejscową sprzyja aktywizacji i pedagogizacji tych znaczących środowisk, przyczynia się tym do podniesienia jakości pedagogicznej, a przez to i sprawności edukacyjnej samej szkoły”<sup>169</sup>.

Raz jeszcze odnosząc się do grupy wychowania naturalnego należy poruszyć znaczenie i wpływ grupy rówieśniczej, tak ważnej w procesie socjalizacji. Zależność tą Krystyna Ostrowska wyjaśnia następująco: „cechą znaną dla wszystkich grup jest to, że w każdej z nich zachodzi jakiś układ relacji pomiędzy jej członkami i ten układ wyznacza zakres i charakter możliwego wywierania wpływu na poszczególnych członków, ich sposób reagowania, zachowania, a nawet osobowość”<sup>170</sup>.

Wpływ nieprawidłowo funkcjonującego środowiska rodzinnego, szkolnego czy grupy rówieśniczej rodzi określone konsekwencje, zagrożenia i straty, chociażby – interesujące nas – niedostosowanie społeczne<sup>171</sup>. Leon Dyczewski mówi, iż „w porównaniu z jakąkolwiek organizacją i instytucją, z jakimkolwiek

---

<sup>166</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielenia i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013, poz.532). Zob. <http://isap.sejm.gov.pl/>.

<sup>167</sup> Aneta Paszkiewicz, Małgorzata Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2013, s. 103.

<sup>168</sup> Mikołaj Winiarski, *Wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży – prorodzinne formy przeciwdziałania*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 2 (28), s. 31.

<sup>169</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>170</sup> Krystyna Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*, op. cit., s 218.

<sup>171</sup> O środowiskowych i społecznych uwarunkowaniach niedostosowania społecznego piszą także: Renata Małgorzata Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2008; Edmund Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, BTN, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Poznań 1969.



społeczeństwem i państwem, rodzina zawsze pozostaje społecznością pierwotną i dla człowieka ma największe znaczenie”<sup>172</sup>. Rodzina ma bardzo duże znaczenie w procesie resocjalizacji. „Aby zminimalizować niebezpieczeństwo transmisji niepożądanych wzorów rodzinnych, podejmuje się działania profilaktyczne, zwłaszcza wobec młodzieży z grupy ryzyka wykazującej zaburzone zachowania i dewiacje społeczne. Podstawą działań korygujących i naprawczych jest diagnoza środowiska rodzinnego młodzieży poddanej wzmożonej opiece wychowawczej i resocjalizacyjnej”<sup>173</sup>.

### **1.3. Postępowanie z nieletnimi w środowisku otwartym – konteksty pracy kuratorów**

Osoba dobrze przystosowana to ta, której wartości są zbieżne z wartościami grupy i która urzeczywistniając wartości grupy, jednocześnie wciela w życie własne wartości. Problemy przystosowawcze jednostki zawsze są konsekwencją zaburzeń w rozwoju społecznym<sup>174</sup>. Wymiar sprawiedliwości wkracza w oddziaływania wychowawcze wówczas, gdy stan zagrożenia jednostki jest znaczny, że rodzi możliwość wejścia nieletniego w konflikt z normą społeczną i prawną<sup>175</sup>. Zabezpieczeniem jednostki przed destruktywnym wpływem środowiska, w którym się wychowuje może być zastosowanie pewnych środków wychowawczych prawnie ustalonych<sup>176</sup>. Środkiem tym jest nadzór kuratorski nad nieletnim lub rodziną realizowany przez pion kurateli rodzinnej i do spraw nieletnich. Stosowany jest on także wobec dorosłych sprawców czynów karalnych, czym zajmuje się pion kuratorów karnych dla osób dorosłych. Pomoc resocjalizacyjna udzielana tym trzem podmiotom określona jest *Ustawą o kuratorach sądowych z dnia 27 lipca 2001 roku*<sup>177</sup>.

Wyróżniamy kuratorów zawodowych będących funkcjonariuszami państwowymi, tworzących Zespół kuratorskiej służby sądowej i kuratorów

---

<sup>172</sup> Leon Dyczewski, *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2003, s. 9.

<sup>173</sup> Maria Jordan, *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*, op. cit., s. 145-146.

<sup>174</sup> Krystyna Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2004, s. 115-117.

<sup>175</sup> Ryszard Borowski, Dariusz Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Płock 2001, s. 65.

<sup>176</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>177</sup> *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych* (Dz. U. 2001 nr 98 poz. 1071). Zob. <http://isap.sejm.gov.pl/>.

społecznych. Prowadzenie nadzoru kuratorskiego nad rodziną ma na celu zapobieganie zjawiskom, które jeszcze nie nastąpiły, a których należy się spodziewać (np. wykołajenie społeczne)<sup>178</sup>. Dokumentem regulującym sprawy nieletnich jest *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*<sup>179</sup>, a kuratela sądowa jest jednym ze środków wychowawczych przewidzianych tą ustawą<sup>180</sup> (art. 6 ust., art. 5 u. p. n.). W myśl ustawy (art. 1. u. p. n.) pojęcie nieletniego obejmuje dwie kategorie dzieci i młodzieży:

- do 18 roku życia, którzy wykazują objawy demoralizacji,
- od 13 do 17 lat, które dopuściły się czynu karalnego<sup>181</sup>.

Demoralizacja to trwała tendencja do naruszania norm, które są społecznie akceptowane, to wielokrotne, a nie pojedyncze zachowania odbiegające od przyjętych reguł moralnych<sup>182</sup>. Typowe przejawy demoralizacji wymienione zostały w art. 4 § 1 u. p. n. to:

- naruszanie zasad współżycia społecznego,
- popełnianie czynu zabronionego,
- systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego,
- używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia,
- uprawianie nierządu,
- włóczęgostwo,
- udział w grupach przestępczych<sup>183</sup>.

Kuratela jest specyficznym środkiem wychowywania resocjalizującego orzekanym przez sąd<sup>184</sup>. Obejmowani są nią również ci nieletni, którzy uzyskali warunkowe zawieszenie umieszczenia w zakładzie poprawczym lub opuszczający

---

<sup>178</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 260.

<sup>179</sup> Brzmienie Ustawy po zmianach, wchodzącej w życie od 25 marca 2014 r., *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich* (Dz. U. z 2014 poz. 382). Zob. <http://isap.sejm.gov.pl/>.

<sup>180</sup> Beata Maria Nowak, *Rodzina w kryzysie*, op. cit., s. 161.

<sup>181</sup> Krystyna Marzec-Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych...*, op. cit. s. 12.

<sup>182</sup> Krzysztof Eichstaedt, *Postępowanie przed sądem w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2008, s. 37.

<sup>183</sup> Ibidem, s. 36.

<sup>184</sup> Aneta Paszkiewicz, *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo „Norbertinum”, Lublin 2012, s. 89.

zakład poprawczy na mocy warunkowego zwolnienia<sup>185</sup>. Zakłada długofalowe wychowanie, opiekę i nadzór nad nieletnimi oraz rodzicami nieprawidłowo wypełniającymi swe obowiązki wobec małoletnich dzieci to jeden z warunków realizacji ustawy<sup>186</sup>. Nadzór kuratora najczęściej orzekany jest wobec dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, z rodzin patologicznych, karanych za popełnienie przestępstwa – po wszechstronnym rozpoznaniu środowiska życia i osobowości nieletniego<sup>187</sup>. Zadania kuratora polegają więc na „eliminowaniu zaburzeń procesu socjalizacji nieletniego przez ingerencję dla jego dobra w życie rodziny, środowiska szkolnego i rówieśniczego”<sup>188</sup>. Odnosząc się do sposobu prowadzenia nadzoru należy przytoczyć najnowszy dokument definiujący sprawowanie nadzoru nad nieletnim. Jest to *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 2014 r. w sprawie nadzoru nad nieletnim*<sup>189</sup>. Rozporządzenie wyjaśnia „warunki i sposób wykonywania obowiązków i uprawnień przez kuratorów sądowych w zakresie sprawowania nadzoru nad nieletnim, kontrolowania wykonywania przez nieletniego nałożonych na niego obowiązków określonego postępowania, jak również kontrolowania wykonywania obowiązków, o których mowa w art. 7 §1 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, zwanej dalej „ustawą”, nałożonych na rodziców lub opiekuna nieletniego”<sup>190</sup>.

Zawód kuratora rozwinął się od XX wieku, natomiast już w średniowieczu znane były obecne substytuty współcześnie rozumianej kurateli. Początki instytucji kuratora nad osadzonym sprawcą przestępstwa wiążą się z prawodawstwem angielskiego króla Etelstana (znanego też jako Athelstane, 924 – 940 r. n. e.)<sup>191</sup>. Kuratorzy dla nieletnich w Polsce pojawili się dopiero w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Wówczas naczelnik państwa Józef Piłsudski podpisał 7 lutego 1919 r. dekret o utworzeniu sądów dla nieletnich. W oparciu o ten dokument

---

<sup>185</sup> Rozliczne analizy i diagnozy na temat sądownictwa dla nieletnich prowadzi Leszek Wieczorek. Zob. Leszek Wieczorek, *Polityka sądów wobec nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2011; Leszek Wieczorek, *Przestępczość i demoralizacja nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2005.

<sup>186</sup> Krystyna Marzec – Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych...*, op. cit. s. 13.

<sup>187</sup> Ibidem, s. 120.

<sup>188</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, op. cit., s. 259.

<sup>189</sup> *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 2014 r. w sprawie nadzoru nad nieletnim* (Dz. U. z 2014r. poz. 855. Sporządzonym na podstawie art. 70 e ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2014r. poz. 382). Zob. <http://isap.sejm.gov.pl/>.

<sup>190</sup> Zob. §1 *Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 2014 r.*

<sup>191</sup> Paweł Bachmat, *Podstawowe zadania kuratorów sądowych w ustawodawstwie polskim*, [w:] Dobrochna Wójcik (red.), *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2010, s. 21.

Minister Sprawiedliwości wydał 26 lipca 1919 r. rozporządzenie wykonawcze wspomnianego aktu normatywnego regulujące organizację samych sądów oraz ich aparatu pomocniczego<sup>192</sup>.

Samo określenie „kurator” pojawiło się dopiero w rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 25 czerwca 1929 r. w sprawie przekształcenia instytucji opiekunów społecznych w kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i przy sądach nieletnich<sup>193</sup>. Geneza instytucji kuratora wiąże się zatem z „ideą niesienia pomocy człowiekowi, który poprzez konflikt z porządkiem społecznym, często popada w konflikt ze społeczeństwem, a w końcu i z samym sobą. Potrzeba ratowania jednostki nieprzystosowanej, naruszającej uznane normy przed izolacją, która sama w sobie pozostaje formą wyobcowania społecznego, kierowała ku rozwiązaniom konstruktywnym, wspomagającym kreowanie pozytywnych zmian w nastawieniu i postawie osoby nieprzystosowanej”<sup>194</sup>.

System polskiej kurateli sądowej jest całkiem odmienny od rozwiązań innych krajów europejskich<sup>195</sup>. Instytucja ta stanowi istotne ogniwo w systemie opieki i profilaktyki społecznej, którego adresatem jest rodzina doświadczająca kryzysów<sup>196</sup>. W orzecznictwie rodzinnym popularny jest nadzór kuratora nad sposobem wykonywania władzy rodzicielskiej wobec małoletnich dzieci<sup>197</sup>. Jego rezultaty ważne są na szali sukcesów i porażek<sup>198</sup>, gdyż prowadzone są w środowisku otwartym, które tworzy dom, szkoła, praca, rówieśnicy, podlegającym wielu czynnikom, często destruktywnym.

---

<sup>192</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>193</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>194</sup> Ryszard Borowski, Dariusz Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, op. cit., s. 136.

<sup>195</sup> Obszerne studium komparatystyczne dotyczące organizacji kurateli w Europie i na świecie opracował Marian Kalinowski w pracy: *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005. o kurateli w krajach anglosaskich pisał Andrzej Baładynowicz, *Kuratela sądowa w Wielkiej Brytanii*, „Prokuratura i Prawo” 2004, nr 2 s. 96-120. Warto też wskazać na publikację Justyny Kuszał, *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*, Seria „Dylematy Resocjalizacji”, Wydawnictwo Wam, Kraków 2008.

<sup>196</sup> O często nieudanych relacjach między kuratorem a podopiecznym pisali: Irena Mudrecka, *Rodzinny kurator sądowy w percepcji nadzorowanych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997; Andrzej Świerczek, *Relacje między kuratorem a nieletnim – dylematy sprawowania nadzoru*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2004, nr 3-4; Krzysztof Gogacz, *Obraz społecznych kuratorów sądowych dla dorosłych w percepcji dozorowanych*, [w:] Zdzisław Bartkiewicz, Andrzej Węgliński, Agnieszka Lewicka (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

<sup>197</sup> Beata Zinkiewicz, *Rola kuratora sądowego w systemie wsparcia rodziny i dziecka w kryzysie*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2005, nr 8, s. 17.

<sup>198</sup> Zob. Dobrochna Wójcik (red.) *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, op.cit.

Czołowi przedstawiciele polskiej szkoły resocjalizacyjnej – Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski – uznawali kuratelę za metodę „indywidualnego i społecznego oddziaływania wychowawczego w warunkach naturalnego środowiska nieletniego w celu doprowadzenia do jego poprawy i ukształtowania u niego prawidłowych, pozytywnych z punktu widzenia interesu społecznego postaw i cech charakteru”<sup>199</sup>. Stanowisko to konkretyzuje art. 65. § 1. u. p. n.: „wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych ma na celu wychowanie nieletniego na świadomego i uczciwego obywatela i odbywa się z uwzględnieniem wskazań nauki i doświadczeń pedagogicznych”<sup>200</sup>.

Praca kuratora rozumiana jest zgodnie z art. 65 § 2 u. p. n jako „działalność wychowawcza, która powinna zmierzać przede wszystkim do wszechstronnego rozwoju osobowości i uzdolnień nieletniego oraz do kształtowania i utrwalania w nim społecznie pożądanej postawy i poczucia odpowiedzialności, tak by był on odpowiednio przygotowany do społecznie użytecznej pracy”<sup>201</sup>.

Szczegółowy zakres działalności kuratora sądowego wobec nieletniego określa art. 70a. § 1. u. p. n., a sprowadza się on do następujących zadań:

- 1) kontrolowanie zachowania nieletniego w okresie wykonywania nadzoru;
- 2) odwiedzanie osób, których dotyczy postępowanie, w miejscu ich zamieszkania lub pobytu oraz kontaktowanie się z ich rodziną i szkołą lub miejscem nauki zawodu;
- 3) żądanie niezbędnych informacji i wyjaśnień od nieletniego lub innych osób objętych kontrolą lub na które nałożono obowiązki;
- 4) współdziałanie z właściwymi stowarzyszeniami, organizacjami i instytucjami w zakresie poprawy warunków wychowawczych, bytowych lub zdrowotnych nieletniego;
- 5) przeglądanie akt sądowych i sporządzanie z nich odpisów w związku z wykonywaniem czynności zleconych przez sąd;
- 6) przeprowadzanie wywiadów środowiskowych i gromadzenie niezbędnych informacji uzyskanych od organów administracji rządowej, jednostek samorządu terytorialnego, zakładów pracy, stowarzyszeń, organizacji i instytucji;

---

<sup>199</sup> Czesław Czapów, Stanisław Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971, s. 475.

<sup>200</sup> Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2014r. poz. 382). Zob. <http://dokumenty.rcl.gov.pl/>.

<sup>201</sup> Ibidem.

- 7) podejmowanie innych czynności niezbędnych dla prawidłowego wykonywania środków wychowawczych;
- 8) udzielanie nieletniemu innej stosownej pomocy;
- 9) składanie wniosków o zmianę lub uchylenie orzeczonego wobec nieletniego środka wychowawczego;
- 10) składanie wniosków o zmianę lub uchylenie środka wychowawczego zastosowanego w okresie próby w związku z warunkowym zwolnieniem z zakładu poprawczego oraz o odwołanie warunkowego zwolnienia z zakładu poprawczego;
- 11) składanie wniosków o zarządzenie wykonania środka poprawczego;
- 12) składanie wniosków o zmianę lub uchylenie zastosowanego względem nieletniego środka tymczasowego;
- 13) składanie wniosków o odroczenie wykonywania środka wychowawczego lub przerwę w jego wykonywaniu, o przedłużenie odroczenia lub przerwy oraz o odwołanie odroczenia lub przerwy w jego wykonywaniu;
- 14) składanie wniosków o nałożenie, zmianę lub uchylenie obowiązków, o których mowa w art. 7 § 1, wobec rodziców lub opiekuna nieletniego;
- 15) udział w posiedzeniach sądu dotyczących nieletniego, wobec którego zastosowano nadzór kuratora;
- 16) kontrolowanie, na zarządzenie sędziego rodzinnego, wykonywania innych środków wychowawczych zastosowanych wobec nieletniego<sup>202</sup>.

Kurator jest wychowawcą<sup>203</sup>. Ma na celu nie tylko wyprowadzenie nieletniego ze złej drogi, na jaką wkroczył, lecz wprowadzenie go na drogę dobrą, na której będą realizowane jego plany i zamierzenia życiowe<sup>204</sup>. Kurator jako wychowawca narzucony z zewnątrz, często odbierany przez młodzież jako „za karę”, ma do spełnienia niełatwe zadanie w odniesieniu do nieobowiązkowego, pozbawionego reglamentacji i przymusu czasu wolnego podopiecznych. Jego zadaniem jest informowanie, doradzanie, jednak najpierw musi nauczyć nieletniego zachowań akceptowanych społecznie, tego, co jest dla niego wartościowe

---

<sup>202</sup> Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2014 poz. 382), Zob. <http://dokumenty.rcl.gov.pl/>.

<sup>203</sup> Zofia Ostrihanska, Aneta Paszkiewicz, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo „Norbertinum”, Lublin 2012, s. 51.

<sup>204</sup> Michalina Kopeć-Chrościcka, *Kurator sądowy: zadania profilaktyczne i resocjalizacyjne*, WSPS, Warszawa 1984, s. 23.

i rozwijające oraz kreowania nowych sposobów zagospodarowania czasu wolnego<sup>205</sup>.

Kurator zobowiązany jest do bycia dobrze rozeznany w możliwościach lokalnej sieci wsparcia, sam bowiem nie zawsze posiada umiejętności, które uruchamiają oddziaływanie specjalistyczne z zakresu np. terapii uzależnień, mediacji itp. Spostrzeżenia Anny Korpanty dotyczące roli kuratora nasuwają następujące konstatacje – kurator staje się koordynatorem różnych służb pracujących na rzecz małoletnich, nieletnich i ich rodzin, a także sam w roli wychowawcy, resocjalizatora, pracownika socjalnego, świadczącego usługi niematerialne, jak porady prawne, załatwianie spraw urzędowych, a także prowadzi pracę terapeutyczno-psychologiczną, jego działania mają znaczenie w pracy profilaktyczno-wychowawczej i zwalczaniu patologii<sup>206</sup>. Niezwykle ważna w prowadzeniu nadzoru jest częstotliwość kontaktów kuratora z podopiecznymi, co zdecydowanie akcentuje Marek Heine. Częstotliwość spotkań i wizyt „jest podstawowym warunkiem, ale dopiero na podstawie takiego warunku należy nadawać tym kontaktom odpowiednią rangę wychowawczą polegającą na zdobywaniu przez kuratora autorytetu i pozycji osoby znaczącej”<sup>207</sup>. Kurator jest organizatorem i kierownikiem pracy wychowawczej oraz „wyrazicielem woli sądu, eksponującym swą władzę, pełniącym ją jednak sprawiedliwie i po ojcowsku”<sup>208</sup>.

Kurator powinien próbować różnych metod, w zależności od potrzeb wychowawczych nieletniego opartych na zależności wewnętrznej, sympatii przyjaźni, sprawiedliwości, a nie kontroli zakładającej przymus w oddziaływaniu<sup>209</sup>. Zofia Ostrihanska i Aneta Paszkiewicz uspokajają, że przymus nie musi być niczym negatywnym. Może być akceptowany przez nieletnich, a ma to miejsce wówczas, gdy czują oni przejaw pozytywnego stosunku do siebie, jest zatem obecna sympatia. A uleganie przymusowi może uczyć zewnętrznego sterowania własnym postępowaniem<sup>210</sup>.

---

<sup>205</sup> Violetta Będkowska-Heine, *Czas wolny uczniów podanych nadzorowi kuratorów sądowych*, op. cit., s. 8-9.

<sup>206</sup> Anna Korpanty, *Rola i skuteczność kurateli dla nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2004, nr 3-4.

<sup>207</sup> Marek Heine, *Warunki efektywnej resocjalizacji nieletnich poddanych dozorowi sądowych kuratorów społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1982, s. 33.

<sup>208</sup> Czesław Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s. 187.

<sup>209</sup> Krystyna Marzec-Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych...*, op. cit. s. 181.

<sup>210</sup> Zofia Ostrihanska, Aneta Paszkiewicz, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze*, op. cit., s. 25.

Lesław Pytka sprzeciwia się modelowi kurateli kontrolno – represyjnej, który w Polsce jest szeroko rozpowszechniony i realizowany. Polega on na stosowaniu odpowiedniego układu nacisków, zestawu sankcji i kontroli zewnętrznej nad nieletnim<sup>211</sup>. Czesław Czapów, proponował tzw. model systemu oddziaływań na nieletniego traktujący kuratora jako organizatora oddziaływań resocjalizujących, co w sferze praktycznej powinno wyrażać się w:

- kształtowaniu środowiska rodzinnego lub wyłączeniu wychowanka spod jego wpływu, jeśli byłoby to konieczne,
- włączeniu podopiecznych w środowiska proponujących nowe, konstruktywne wzory aktywności (np. dom kultury),
- kontrolowaniu i wyszukiwaniu w najbliższym otoczeniu podopiecznego osób dla niego znaczących i uczących go zarazem,
- udzielaniu pomocy i aktywnym włączaniu wychowanka w środowisko szkolne lub pracy,
- zastosowaniu specjalnych metod, w razie potrzeby psychoterapeutycznych i farmakoterapeutycznych<sup>212</sup>.

Model kurateli wychowującej promuje Stanisław Górski i Katarzyna Sawicka podkreślając, iż „kurator powinien oddziaływać na wychowanka ucząco, winien być jego wychowawcą i rzecznikiem interesów w postępowaniu sądowym”<sup>213</sup>. W przyjętym modelu wychowującej kurateli sądowej<sup>214</sup> Katarzyna Sawicka definiuje czynności i powinności, jakie są zasadne w sprawowanym nadzorze. Kładzie nacisk na „korygowanie środowiska wychowawczego i na kształtowanie pozytywnych zachowań i postaw podopiecznego. Cele te realizowane są metodą indywidualnych przypadków (*casework*). Jest to metoda pracy kuratorów sądowych, umożliwiająca w najpełniejszym wymiarze zastosowanie idei podmiotowości w stosunku do osoby podopiecznego, pozwala na budowanie indywidualnych kontaktów wychowawczych<sup>215</sup>. Polega ona na bezpośrednim wpływie kuratora na osobę wychowanka, tworzeniu więzi emocjonalnej, co może mieć charakter wychowawczy

---

<sup>211</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, op. cit. s. 260.

<sup>212</sup> Katarzyna Sawicka, *Projekt modelu organizacyjnego kuratorów sądowych*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego”, 1985, nr 23, s. 104.

<sup>213</sup> Za: Krystyna Marzec-Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych...*, op. cit. s. 181.

<sup>214</sup> Przeglądu modeli kurateli podjął się także Piotr Stępiak, *Modele kurateli sądowej po roku 2001 w świetle badań empirycznych*, „Archiwum Kryminologii”, Tom XXXII, 2010, s. 157-203.

<sup>215</sup> Aneta Paszkiewicz, *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, op. cit., s. 95.



bądź korekcyjny oraz na udostępnieniu świadczeń społecznych, czyli umożliwienie mu korzystanie z form pomocy oferowanej przez środowisko lokalne (np. szkoła, świetlica). Na działanie kuratora w każdym przypadku składa się postępowanie diagnostyczne zmierzające do określenia głównego problemu dziecka, jego aktualnych i potencjalnych możliwości rozwojowych, przyczyn niekorzystnego funkcjonowania społecznego i stanu środowiska społecznego sprzyjających realizacji celów wychowawczo – korekcyjnych”<sup>216</sup>.

Walory nadzoru kuratora dostrzega Anna Nowak, są nimi: „pozostawienie nieletniego w środowisku rodzinnym oraz oddziaływanie w tym okresie na niego i jego środowisko przez kuratora, a więc osobę spoza kręgu rodziny, przygotowaną do pracy resocjalizacyjnej. Zastosowanie nadzoru jest jednym z trafniejszych rozwiązań pedagogiczno – prawnych (...)”<sup>217</sup>. Głębię znaczenia kuratora oddają słowa Viscount Samuel: „kurator to sługa ludzkości. Tej ludzkości, która cierpi sama i przez swoje błędy powoduje cierpienie innych. Tę właśnie nieszczęśliwą ludzkość – nieszczęśliwą i unieszczęśliwiającą – zmienia i ratuje uświadomiony kurator”<sup>218</sup>.

Ważnym planem wobec nieletniego staje się odbudowa jego osobowości<sup>219</sup>. Takie rewitalizujące działanie przypisane jest Ośrodkom Kuratorskim. Sądy rodzinne powinny prowadzić szeroko zakrojoną działalność profilaktyczną. Na potrzebę tych działań powołano właśnie ośrodki kuratorskie<sup>220</sup> u progu lat osiemdziesiątych<sup>221</sup>.

Ośrodek kuratorski to placówka o charakterze otwartym, orzekany jest jako dodatkowy środek wychowawczy dla nieletnich objętych nadzorem kuratora. Znajduje się w miejscu zamieszkania nieletnich, podlegającemu właściwemu Sądowi Rejonowemu. Działa na podstawie *Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich*<sup>222</sup>, które stanowi, iż ośrodek prowadzi działalność profilaktyczną, opiekuńczo – wychowawczą

---

<sup>216</sup> Katarzyna Sawicka, *Model kurateli sądowej*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. Prof. Stanisława Batawii, 1996, nr 5, s. 18.

<sup>217</sup> Anna Nowak, *Wybrane obszary działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, „Opieka – Terapia – Wychowanie” 1999, nr 3 (39), s. 6.

<sup>218</sup> Cyt. za Beata Zinkiewicz, *Rola kuratora sądowego w systemie wsparcia rodziny i dziecka w kryzysie*, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” 2005, nr 8, s. 23.

<sup>219</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit. s. 312.

<sup>220</sup> Ryszard Borowski, Dariusz Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, op. cit., s. 66.

<sup>221</sup> Początkowo nosiły one nazwę kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą. Ich organizację i zakres regulowało zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 26 kwietnia 1983 r. Zob. Marek Marczewski, *Opinie zawodowych kuratorów o problemach swojej pracy*, [w:] Dobrochna Wójcik (red.) *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, op. cit. s. 250.

<sup>222</sup> Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz. U. z dnia 17 października 2001 r.). Zob. <http://isap.sejm.gov.pl/>.

i resocjalizacyjno-terapeutyczną, zmierzającą do zmiany postaw uczestników w kierunku społecznie pożądanym, zapewniającym prawidłowy rozwój ich osobowości, w szczególności poprzez:

- 1) zaspokajanie potrzeb osobowościowych,
- 2) rozwiązywanie problemów psychicznych,
- 3) uczenie samodzielnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi,
- 4) eliminowanie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych oraz wyrównywanie zaniedbań środowiskowych,
- 5) wdrażanie do przestrzegania norm społecznych,
- 6) rozwijanie zainteresowań,
- 7) wyrabianie właściwych nawyków spędzania czasu wolnego,
- 8) rozładowywanie napięć emocjonalnych,
- 9) kształtowanie poczucia odpowiedzialności i opiekuńczości.

Placówka czynna jest w godzinach dostosowanych do potrzeb uczestników, zwykle popołudniami. Kierują nią kuratorzy zawodowi wskazani przez prezesa sądu. Nadzór organizacyjny i merytoryczny – metodyczny sprawuje nad ośrodkami kurator okręgowy. Do prowadzenia zajęć mogą być też zapraszane inne osoby, działacze organizacji młodzieżowych, charytatywnych, osoby duchowne, instruktorzy, rodzice czy opiekunowie<sup>223</sup>. Wykonywanie tego środka ustaje z mocy prawa z chwilą osiągnięcia 18 roku życia<sup>224</sup>.

Karol Konaszewski wierzy w słuszność kurateli, formułuje wskazówki, które pozwalają na oczekiwany efekt, sugeruje, że warto wykorzystać potencjał środowiska otwartego, gdyż działania w nim „stwarzają o wiele większe możliwości kreowania pozytywnej tożsamości, niż w placówkach zamkniętych. Aby jednak były skuteczne kurator pracujący w młodzieżą musi na podstawie diagnozy odpowiednio określić cele procesu resocjalizacji, którym staje się rozpoznanie i wspieranie potencjału rozwojowego młodzieży tak, aby była ona wyposażona w różnorodne kompetencje, aby tożsamość wychowanków była na tyle rozbudowana, by mogli oni prawidłowo i aktywnie funkcjonować w różnorodnych rolach społecznych. Celem podstawowym jest uzyskanie prawidłowej postawy społecznej wyrażającej się w pozytywnym ustosunkowaniu do kogoś lub czegoś oraz w przestrzeganiu norm społecznych i prawnych. Cel maksymalny obejmuje nie tylko postawy, lecz również

---

<sup>223</sup> Ryszard Borowski, Dariusz Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, op. cit., s. 69.

<sup>224</sup> Ibidem, s. 68.

dotyczy ukształtowania tożsamości społecznie akceptowanej, ustawicznie rozwijającej się w wielu wymiarach”<sup>225</sup>. Powyższe cele są ważne do osiągnięcia zarówno przez kuratora prowadzącego bezpośredni nadzór nad nieletnim jak również przez kuratorów – wychowawców w Ośrodku Kuratorskim.

Ośrodek Kuratorski jest placówką resocjalizacyjną w środowisku otwartym, w której ogromne znaczenie (podobnie jak w innych placówkach resocjalizacyjnych) ma klimat społeczny. Justyna Siemionow wymienia jego filary układające się w łańcuch zależności :

- poczucie bezpieczeństwa,
- relacja wychowawca – wychowanek,
- relacje między samymi nieletnimi,
- stopień i częstotliwość interwencji wewnątrz grupy,
- podmiotowe, indywidualne traktowanie podopiecznego,
- jasne, zrozumiałe dla wszystkich zasady<sup>226</sup>.

Podopieczny, będąc uczestnikiem ośrodka, przebywa w grupie, która również postrzegana jest jako narzędzie wychowawcze, gdyż wiąże członków zależnością wewnętrzną<sup>227</sup>. Jak pisze Maciej Bernasiewicz „bycie członkiem społeczności korekcyjnej w placówce resocjalizacyjnej czy świetlicy terapeutycznej, pozytywnej subkultury, wspólnoty religijnej w naturalny sposób umożliwia internalizację określonego świata wartości i uznawanych zasad współżycia”<sup>228</sup>. Atrakcyjność grup kuratorskich wynika z faktu, że podopieczni poddani nadzorowi, nadal pozostają w swoich naturalnych środowiskach rodzinnych, niestety często patologicznych. Kuratorzy oddziałując na podopiecznego, w sposób pośredni oddziałują na środowisko rodzinne<sup>229</sup>.

Kuratorzy i kuratorzy–wychowawcy w Ośrodkach Kuratorskich odpowiedzialni za proces wychowania resocjalizującego– w przekonaniu Zbigniew

---

<sup>225</sup> Karol Konaszewski, *Kształtowanie tożsamości młodzieży nieprzystosowanej w środowisku otwartym (na przykładzie ośrodka kuratorskiego w Białymstoku)*, [w:] Krzysztof Sawicki, Karol Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teoria – badania – praktyka*, Agencja Wydawnicza „Ekopress”, Białystok 2014, s. 70.

<sup>226</sup> Justyna Siemionow, *Specyfika funkcjonowania instytucji dla nieletnich – resocjalizacja otwarta na środowisko drogą powrotu do środowiska*, [w:] Sławomir Przybyliński (red.), *Przekraczanie kręgu zagubionego człowieczeństwa na resocjalizacyjnej niwie*, Naukowe Forum Pedagogów Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Tom 4. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 69.

<sup>227</sup> Stanisław Górski, *Metodyka resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s.135.

<sup>228</sup> Maciej Bernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, op. cit., s. 64.

<sup>229</sup> Ryszard Borowski, Dariusz Wysocki, *Instytucje wychowania resocjalizującego*, op. cit., s. 66.

Tyszki – powinni stanowić wzór osobowy charakteryzujący się: zrównoważeniem emocjonalnym, taktownością, sumiennością, zaradnością, umiejętnością wzbudzania zaufania i bezkonfliktowego, otwartego nawiązywania kontaktu i podtrzymywania relacji, powinien być nastawiony altruistycznie i cieszyć się poważaniem w swoim środowisku<sup>230</sup>. Z osobowością wychowawcy będącego przedstawicielem kadry resocjalizacyjnej<sup>231</sup> znacząco wiąże się pojęcie autorytetu. Henryk Machel autorytet pojmuje jako „spozrzeżoną przez wychowanka cechę lub syndrom cech wychowawcy, na skutek czego staje się dla niego zespołem odniesienia. Powoduje to, że jest on skłonny uwzględniać sugestie wychowawcy opinie lub rady w sterowaniu swoim zachowaniem”<sup>232</sup>. W pracy z nieletnimi niezbędne są określone kompetencje zawodowe<sup>233</sup>. Kurator sądowy rozumiany jako wychowawca nieletnich powinien być profesjonalistą i legitymować się następującymi kompetencjami wyróżnionymi przez Zdzisława Bartkowicza:

- *kompetencje psychologiczno – pedagogiczne* – to posiadanie wiedzy z zakresu psychologii, w tym psychologii rozwojowej i wychowawczej,
- *kompetencje diagnostyczne* – umożliwiają rozpoznanie wychowanka oraz jego środowiska,
- *kompetencje w zakresie planowania i projektowania* – odnoszą się do organizacji zajęć dydaktycznych, programu resocjalizacyjnego, narzędzi diagnostycznych jak doskonalenia własnego warsztatu pracy,
- *kompetencje komunikacyjne* – potrzebne są, aby umieć wzbudzić ciekawą rozmowę z nieletnim, ale też jego rodzicem czy opiekunem,

---

<sup>230</sup> Zbigniew Tyszka, *Rola kuratora sądowego w resocjalizacji nieletnich przestępców (studium socjologiczno – psychospołeczne)*, Seria Psychologia i Pedagogika, Poznań 1963 nr 5, s. 24.

<sup>231</sup> Badania dotyczące osobowości kuratorów i realizowanych przez nich zadań przeprowadzili i opisali następujący badacze: Robert Opora, *Profil osobowości rodzinnych kuratorów sądowych oraz czynniki redukujące satysfakcję z pracy – komunikat z badań*, [w:] Zofia Palak, Zdzisław Bartkowicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004; Anna Karłyk-Ćwik, *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009; Aneta Paszkiewicz, *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo „Norbertinum”, Lublin 2012; Krystyna Marzec – Holka, *Instytucja społecznych kuratorów sądowych w świetle badań*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994, Maria Dąbrowska-Bąk, Katarzyna Pawelek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

<sup>232</sup> Henryk Machel, *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*, [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, Tom 2, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 227.

<sup>233</sup> Zob. Anna Karłyk-Ćwik, *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2009.

- *kompetencje autoedukacyjne* – związane z rozwojem zawodowym kuratora, wychowawcy,
- *kompetencje moralne* – kształtujące sumienie wychowawcy i podopiecznego<sup>234</sup>.

Anna Karłyk-Ćwik formułuje kolejną kategorię kompetencji, którą są kompetencje praktyczno – moralne, inaczej osobowe lub autokreacyjne pojmowane jako zdolność do refleksyjnego, świadomego, krytycznego, twórczego i samodzielnego funkcjonowania w zawodzie kuratora, pedagoga, wychowawcy i umożliwiają otwarte, empatyczne dialogowanie z podopiecznym, współpracownikami i samym sobą<sup>235</sup>.

Nieodzowne w relacjach kuratora z nieletnim jest respektowanie reguły podmiotowości, inspirowanej filozofią personalistyczną, dialogiem, interakcjonizmem. podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy kuratora jest szczególnie istotne. Podopieczni pozostający pod nadzorem zwykle nie mają tego rodzaju doświadczeń, gdyż wychowują się – w większości przypadków – w rodzinach patologicznych, w których traktowani są przedmiotowo<sup>236</sup>. Zasadniczym sposobem wychowania warunkującym uruchomienie w wychowanku siły samowychowującej – zdaniem Teresy Kukułowicz – jest okazywanie mu postawy szacunku. Wyróżnia ona trzy podstawowe modele podmiotowości: emocjonalny, racjonalny, twórczy (inaczej zwany – co oddaje jego istotę – uczuciowo – racjonalno – wolicjonalny)<sup>237</sup>. Wzajemne relacje wychowawca (kurator) – wychowanek (podopieczny, nieletni) powinny opierać się na postawach otwartości i szacunku. Personalizm<sup>238</sup> zakłada właśnie zwrócenie się ku osobie (*z lac. persona*), w centrum rozważań znajduje się człowiek traktowany jako

<sup>234</sup> Zbigniew Bartkowicz, *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] Zbigniew Bartkowicz, Andrzej Węgliński, Agnieszka Lewicka (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu niedostosowanych społecznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2010, s. 42.

<sup>235</sup> Por. Anna Karłyk-Ćwik, *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi...*, op. cit., s. 137.

<sup>236</sup> Aneta Paszkiewicz, *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, op. cit., s. 30.

<sup>237</sup> Teresa Kukułowicz, *Szacunek dla dziecka w twórczości J. Korczaka*, [w:] Teresa Kukułowicz (red.), *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996.

<sup>238</sup> Personalizm – nurt filozoficzny, zakładający autonomiczną wartość osobowości. Termin pochodzi od słowa „osoba” kojarzony jest z nazwiskiem Friedricha Schleiermachera i początkowo określał idee osobowego Boga –przeciwstawna panteistycznej. Popularyzacja pojęcia zajął się Charles Renouvier, uznawany za prekursora personalizmu francuskiego. Określał on personalizm jako „doktrynę osobowości”, której zadaniem jest poznanie osoby jako świadomości i woli, co jest fundamentem ludzkiego poznania, za. Marian Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, *Pedagogika, Podręcznik akademicki*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 235-236.

osoba<sup>239</sup>. Marian Nowak podkreśla, że „w ujęciu personalistycznym wychowanka uważa się za pierwszego i podstawowego działającego w procesie wychowania. Wychowawca jest natomiast kooperatorem, współpracownikiem w tym dziele”<sup>240</sup>. Interakcjonizm symboliczny<sup>241</sup> wyjaśnia w sposób wyczerpujący mechanizm ludzkiego zachowania<sup>242</sup>.

Kuratorzy sądowi do spraw nieletnich są resocjalizatorami, a zatem „jako specjaliści od metod pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie powinni być zawsze zwierciadłem, w którym wychowankowie odnajdują wizerunek kogoś, kto potrafi i chce przestrzegać norm społecznych; wizerunek, nie będący zafalszowanym obrazem będzie mógł zapaść tak głęboko, że uczynią go codziennym sposobem autoprezentacji we wszystkich sytuacjach społecznych”<sup>243</sup>. Słowa te zdają się być kwintesencją interakcji wychowawczych wplecionych w konteksty resocjalizacyjne, właściwie powinny być maksymą iluminującą drogę transferu zasad i wartości.

#### **1.4. Tożsamość i kompetencje nieletnich w aspekcie niedostatków socjalizacyjnych**

Adolescencja, stadium rozwojowe korespondujące z wiekiem nieletnich, to faza mocno angażująca i zmieniająca wszystkie sfery: fizyczną, psychiczną, poznawczą, wolicjonalną, społeczną. To czas swoistej wędrówki między dzieciństwem a dorosłością, na której piętno pozostawia proces wkraczania formującej się jednostki w szersze życie społeczne, przy równoczesnym kształtowaniu się własnej tożsamości i autonomii<sup>244</sup>.

Stanisław Górski wskazuje, że dla integracji osobowości jednostek nieprzystosowanych szczególne znaczenia ma obraz samego siebie, popularnie

---

<sup>239</sup> Aneta Paszkiewicz, *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, op. cit., s. 13.

<sup>240</sup> Marian Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, op. cit., s. 244.

<sup>241</sup> Interakcjonizm symboliczny (*symbolic interactionism*) – to teoria socjologiczna, która zakłada, że między ludźmi zachodzi nieustanny proces generowania i wymiany znaczeń symboli. Za twórcę pojęcia uważa się filozofa, socjologa i psychologa Georga Herberta Meada. Po raz pierwszy użył tego terminu Herbert Blumer w 1937 roku. Interakcjonizm pozwala na rozumienie zmian, jakim ulega jednostka w interakcji i zwraca uwagę na procesy komunikacyjne dla tworzenia zmiany i ładu społecznego. Zob. Elżbieta Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 38.

<sup>242</sup> Maciej Bernasiewicz, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, op. cit., s. 67.

<sup>243</sup> Ibidem, s.109.

<sup>244</sup> Za: Katarzyna Krasoń, Andrzej Czerkawski, *Słonność emergencyjna dzieci i adolescentów, Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice s. 115.

i skrótowo zwany obrazem „Ja”<sup>245</sup>. Według autora teorii kontroli wewnętrznej Waltera Recklessa pozytywny obraz siebie może być wskaźnikiem silnego i prawidłowo ukształtowanego ego<sup>246</sup>. Struktura „Ja” stanowi podstawę poczucia tożsamości<sup>247</sup>. Dorota Kubacka-Jasiecka uszczegóławia, że rozwój struktury „Ja” polega na ekspansji „Ja” oraz rozwijaniu się i kształtowaniu poczucia tożsamości<sup>248</sup>. Z kolei człowiek o niskim, fragmentarycznym poziomie zróżnicowania „Ja” odczuwa brak wewnętrznego punktu odniesienia dającego integralne i płynne poczucie tożsamości<sup>249</sup>.

Tożsamość kształtuje się w toku całego życia, lecz okresem przełomowym jest właśnie dorastanie<sup>250</sup>. Jest ona dynamicznym konstruktem powstałym na bazie samowiedzy, na który składa się samodefinicja „Ja” weryfikowana w rozmaitych kontaktach i sytuacjach społecznych<sup>251</sup>. Dla Bronisława Urbana „tożsamość to świadomość jednostki, kim ona jest, kim nie jest, na czym polega jej odrębność, jakie miejsce zajmuje w świecie społecznym. Jest to jednocześnie poczucie spójności i ciągłości”<sup>252</sup>. Określają ją: wartości, symbole, upodobania, przywiązania do osób i rzeczy, przeżywane emocje. Wszystko, co nadaje poczucie sensu życia, decyduje o stosunku do świata i stanowi zespół właściwości „Ja”<sup>253</sup>.

Krzysztof Sawicki, chcąc wyjaśnić pojęcie tożsamości przytacza ujęcie Johanny Wyn i Roba White: „tożsamość to fenomen konstruowany poprzez ciąg doświadczeń zdobywanych przez jednostkę, w pierwszej kolejności w miejscu zamieszkania, w rodzinie i społeczności”<sup>254</sup>. Socjolog Anthony Giddens<sup>255</sup> ujmuje tożsamość jako refleksyjny projekt odkrywania i konstruowania siebie. Tworzenie tożsamości jednostki odbywa się wg niego przez uświadamianie sobie, opisywanie

---

<sup>245</sup> Stanisław Górski, *Metodyka resocjalizacji*, op. cit., s. 24.

<sup>246</sup> Małgorzata Sitarczyk, *Nieletni sprawcy zabójstw...* op. cit., s. 36.

<sup>247</sup> Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Seria „Resocjalizacja”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 18.

<sup>248</sup> Dorota Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno – adaptacyjnych dążeń Ja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 20.

<sup>249</sup> Abraham Tesser, Richard B. Felson, Jerry. M. Suls, *Ja i tożsamość*, GWP, Gdańsk 2004.

<sup>250</sup> Jan Strelau, Dariusz Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 244.

<sup>251</sup> Jerzy Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005, s. 60.

<sup>252</sup> Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie ...*, op. cit., s. 19.

<sup>253</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>254</sup> Krzysztof Sawicki, *Środowiskowy wymiar niedostosowania*, [w:] Krzysztof Sawicki, Karol Konaszewski (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka*, op. cit., s. 8.

<sup>255</sup> Anthony Giddens, *Nowoczesność i tożsamość „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 57.

i rozumienie tego, co się robi i dlaczego<sup>256</sup>. Opiera swą koncepcję na trzech elementach: zaufaniu, wierze i nadziei, przy czym za najważniejszy komponent uważa zaufanie, bowiem od niego zależy nabycie poczucia własnej tożsamości oraz zdolności oceniania tożsamości innych osób i obiektów<sup>257</sup>.

Koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona<sup>258</sup> pomaga zrozumieć tożsamość nastolatka rozpatrując ją na dwóch poziomach umożliwiających mu określenie siebie i przystosowanie do wymagań społecznych. Jednostka, jak tłumaczy Roman Leppert, zgodnie z tą koncepcją bazuje na elementach wyłonionych jako nowe jakości ego w minionych kryzysach. Łączenie tych elementów odbywa się w okresie moratorium, czyli uwzględnionego w schemacie rozwojowym, statusie społecznym i zwyczajach kulturowych opóźnienia<sup>259</sup>.

Lesław Pytka definiuje tożsamość sytuując ją w teoretycznych założeniach resocjalizacji, mówi, że: „tożsamość” jest pojęciem bardzo pojemnym, oznacza samoświadomość podmiotu. Nauki o resocjalizacji i jej korelatach, w tym sama pedagogika resocjalizacyjna, uzyskały także pewnego rodzaju świadomość własnych możliwości i ograniczeń nie tylko w wymiarze praktycznym, ale i teoretycznym. Ciągłość jej tożsamości wyraża się w powracających pytaniach o wartości i cele, dopuszczalność lub niedopuszczalność pewnych sposobów wywierania wpływu, obecność i nieobecność nacisku, przemocy i przymusu w procesie kontroli społecznej, wykorzystanie dla celów prospołecznych twórczych potencjałów ludzkich i podmiotowego traktowania człowieka, nawet gdyby był on stygmatyzowany jako odpad społeczny wysoce kłopotliwy i szkodliwy „odszczepieniec”<sup>260</sup>. Krystyna Ostrowska omawiając ciągłość tożsamości indywidualnego „Ja” zasadza ją w filozofii personalistyczno – egzystencjalnej<sup>261</sup>. Rollo May natomiast opisując człowieka koncentruje się na intencjonalności istnienia czyli samoświadomości. Jest to dla niego „przeżywanie zdarzeń własnego życia, sposobu ustosunkowania się do nich, refleksja na swój temat i na temat celu

---

<sup>256</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>257</sup> Ibidem, s. 46-56.

<sup>258</sup> Zob. Erik Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, op. cit., s. 117-118.

<sup>259</sup> Roman Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 33.

<sup>260</sup> Lesław Pytka, *Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, „Opieka Wychowanie Terapia” 2008, nr 3-4 (75-76).

<sup>261</sup> Krystyna Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*, op. cit., s. 28.



i sensu istnienia”<sup>262</sup>. Proces formowania się tożsamości nie przebiega u dorastającej młodzieży w sposób jednakowy, odmienne są także sposoby poznawania siebie<sup>263</sup>.

Obserwując tempo przeobrażeń współczesnego świata, a tym samym zjawisk społeczno – kulturowych, Zbyszko Melosik nakreślił globalną strukturę tożsamości współczesnego nastolatka. Badacz uznaje, że „to właśnie kultura popularna stanowi dla młodzieży źródło konstruowania swej tożsamości, jak i wytwarzania „znaczących znaczeń”<sup>264</sup>. Globalny nastolatek jest pragmatyczny, łatwo się komunikuje, jest maksymalnie tolerancyjny, dla różnic i odmienności, a jednocześnie ma w sobie sceptycyzm wobec idei zainteresowania i „głębszego uczestnictwa”. Takie podejście, związane z brakiem uczestnictwa nie zyskuje akceptacji dorosłych, gdyż stanowi symptom powierzchowności tożsamości i życia<sup>265</sup>. Nastolatki konstruują własne mikroświaty, lubią opowiadać historie, które właśnie są ekspresją ich tożsamości<sup>266</sup>.

Jeszcze inną koncepcję tożsamości, nawiązującą do kondycji psychofizycznej, stworzył Lech Witkowski – jego zdaniem – jest to poziomy profil tożsamości<sup>267</sup>. Składają się na niego: kompetencje, koncepcja i kondycja<sup>268</sup>. Kompetencje według Witkowskiego odnoszą się nie tylko do wiedzy i działania, ale również do formalnej struktury kontaktu jednostki ze światem. Koncepcja siebie to podstawa tożsamości, obejmuje wygląd świata zewnętrznego. Kondycja to stan jaźni i forma wnętrza jednostki. Tak ujmowana kondycja to poczucie tożsamości, odznaczające się wewnętrzną spójnością i odrębnością w ramach ukonstytuowanego bytu jednostki, która refleksyjnie odnosi się do siebie jako jednostki autonomicznej<sup>269</sup>. Tożsamość jednostki obejmuje samowiedzę, tworzoną na bazie

---

<sup>262</sup> Rollo May, *O istocie człowieka, szkice z psychologii egzystencjalnej*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1995, s. 23.

<sup>263</sup> Irena Obuchowska, *Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Seria „Psychologia i Pedagogika”, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996, s. 110.

<sup>264</sup> Zbyszko Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 34.

<sup>265</sup> Ibidem, s. 142.

<sup>266</sup> Ibidem, s. 159.

<sup>267</sup> Lech Witkowski, *Tożsamość i zmiana, Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1988, s. 114.

<sup>268</sup> Zob. Roman Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, op. cit., s. 59.

<sup>269</sup> Lech Witkowski, *Tożsamość i zmiana, Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, op. cit., s. 114-118.

oceny i interpretacji bodźców zewnętrznych – społecznych, nawiązujących do „Ja indywidualnego”<sup>270</sup>.

Jerzy Nikitorowicz wysnuwa swego rodzaju konkluzję, że „człowiek nie ma możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się, jeśli nie znalazł grupy odniesienia osób znaczących dla siebie oraz dziedzictwa kulturowego”<sup>271</sup>. Ten sam autor wiąże tożsamość z autopercepcją jednostki<sup>272</sup>. Pojęcie to stanowi esencję teorii postrzegania siebie Daryla J. Bema<sup>273</sup>. Według tej teorii autopercepcja polega na nauce rozpoznawania własnych stanów i cech w sposób podobny do tego, w jaki człowiek uczy się identyfikować stany innych ludzi – w oparciu o obserwację własnego zachowania i warunków, w jakich ma ono miejsce<sup>274</sup>. Subiektywna wiedza, odczucia pozwalają jednostce na określenie tego, kim jest, pozwalają jej doświadczać i przeżywać siebie<sup>275</sup>. Adolescenci zaczynają postrzegać siebie samych w różnych kontekstach, między innymi pod względem pełnionych przez siebie ról. Wraz z wiekiem pojawia się zdolność do samopisu, więc do autoidentyfikacji czyli poszukiwania swego miejsca w świecie<sup>276</sup>.

Trafna autoidentyfikacja jest wstępem do autokreacji. Zbigniew Pietrasiński postrzega autokreację jako aktywny udział jednostki we współtworzeniu własnej drogi życiowej i własnym rozwoju<sup>277</sup>. Justyna Pawlak bardzo wnikliwie analizuje pojęcie autokreacji, jej zdaniem „*auto* w procesie autokreacji sprowadza się do

---

<sup>270</sup> Eugeniusz Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2012, s. 21.

<sup>271</sup> Jerzy Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, op. cit., s. 252.

<sup>272</sup> Jerzy Nikitorowicz, *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym* [w:] Tadeusz Lewowicki, Barbara Grabowska, Aniela Różańska, *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 15.

<sup>273</sup> Zob. Daryl J. Bem, *Self-perception Theory*, [in:] *Advances in Experimental Social Psychology*, 9, vol. 6, (ed.), Leonard Berkowitz, Academic Press, New York, 1972.

<sup>274</sup> Bogdan Wojcieszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2001, s. 223.

<sup>275</sup> Zob. Maria Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Ossolineum, Warszawa – Wrocław 1988; Janusz Grzelak, Maria Jarymowicz, *Tożsamość i współzależność*, [w:] Jan Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 1, Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk 2000.

<sup>276</sup> Justyna Pawlak, *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 65.

<sup>277</sup> Zbigniew Pietrasiński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] Maria Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia, Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988, s. 89.

kwestii autentyczności, czyli „bycia sobą”<sup>278</sup>, w tym, „czego jednostka się podejmuje”<sup>279</sup>. Dla przebiegu autokreacji istotne są wszelkie umiejętności obejmujące ustanawianie celów i planów życiowych. Powołując się na stanowisko Eduarda Sprangera, Justyna Pawlak do wspomnianych celów dodaje wyobraźnię zezwalającą na przeżywanie („współpełnianie”) cudzych przeszłych lub współczesnych myśli i działań, lecz również na tworzenie własnych planów, przyglądania się sobie w przyszłości oraz przeżywanie na nowo już zakończonych wydarzeń z własnego życia<sup>280</sup>. Zachowania autokreacyjne mają miejsce w okresie dorastania, gdy następuje odkrycie własnej jaźni i intensyfikuje się proces uświadomienia sobie swojej niepowtarzalności i tożsamości<sup>281</sup>.

Tomasz Kocowski dostrzega w autokreacji szczególny przypadek aktywności twórczej<sup>282</sup>. Wszak „człowiek może stać się własnym dziełem, ponieważ posiada możliwości kształtowania własnej osobowości. Najważniejszym czynnikiem autokreacji jest podejmowanie działań koncentrujących nasze myśli i działania na pracy nad sobą. Wynikiem tej pracy powinny być społecznie użyteczne, wzbogacające świat o nowe dobra. Jej efektem są „zmiany w naszej osobowości, w tym sensie praca stwarza człowieka”<sup>283</sup> – precyzuje Maria Dudzikowa. Autorka opisuje także i umiejscawia kompetencje autokreacyjne, stanowiące dla niej fundament funkcjonowania człowieka jako bytu jednostkowego i społecznego, w koncepcji własnej tożsamości, w rozwoju, w procesie „stawania się”<sup>284</sup>.

Ważne jest samodoskonalenie, w czasie którego można poznać siebie dość wnikliwie. Autorefleksyjne doświadczanie własnych emocji – dokonuje się na drodze działań ekspresyjnych – pozwala na gromadzenie coraz rozleglejszej wiedzy

---

<sup>278</sup> O byciu sobą jako filarze samowiedzy pisze Małgorzata Malicka, *Bycie sobą jako ideal*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

<sup>279</sup> Justyna Pawlak, *Autokreacja...*, op. cit., s. 85.

<sup>280</sup> Ibidem, s. 121.

<sup>281</sup> Ibidem, s. 95.

<sup>282</sup> Tomasz Kocowski, *Geneza i funkcje procesów motywacyjnych człowieka*, „Przegląd Psychologiczny”, 1987, Tom 1, s. 93.

<sup>283</sup> Maria Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985, s. 353.

<sup>284</sup> Maria Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] Kotusiewicz A., Dudzikowa M., *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 1994, s. 127.

dotyczącej własnych, i nie tylko, przeżyć emocjonalnych<sup>285</sup>. To z kolei sprawia, iż zaczynamy rozumieć w jaki sposób rozmaite sytuacje wzbudzają dane emocje<sup>286</sup>.

Niedojrzałość fundamentalnej struktury „Ja” łączy się z nieadekwatnością samooceny. Samoocena definiowana jest jako afektywna reakcja na samego siebie<sup>287</sup>. Możemy rozpatrywać ją jako cechę „czyli trwałego ustosunkowania się jednostki do samej siebie”<sup>288</sup> bądź jako motyw, gdyż jest „procesem bieżącego wartościowania własnej osoby ukierunkowanym na cel, jaki stanowi pozytywny wniosek na własny temat”<sup>289</sup>. Samoocena może mieć różny stopień adekwatności, czyli zgodności z rzeczywistymi możliwościami jednostki. Nieadekwatna samoocena polega na jej zawyżaniu, co skutkuje nieodpowiedzialnym i pozbawionym krytyki podejmowaniem się działań przekraczających możliwości jednostki lub zaniżaniu, czyli nie docenianiu siebie związanym z zaniedbaniem i nie wykorzystaniem swoich możliwości<sup>290</sup>. Adekwatna samoocena pozwala na krytyczne spojrzenie na samego siebie, nieustanne przyjmowanie nowych wyzwań, jakie stawia przed nami życie oraz wyznaczanie możliwych do spełnienia celów i wreszcie wnikliwe analizowanie dowodów za i przeciw sobie<sup>291</sup>. Zawyżona lub zaniżona samoocena powoduje wzrost zapotrzebowania na informacje będące potwierdzeniem jej własnej wartości<sup>292</sup>. Bowiem młodzież poznaje siebie zarówno pod wpływem samodzielnych obserwacji i odkryć swoich cech i możliwości, ale także dzięki informacjom uzyskiwanym od innych (rodziców, rówieśników, ze środowiska szkolnego i osób z sąsiedztwa, a także przypadkowo spotkanych osób). Samoocena jest więc istotnym składnikiem samego siebie, umożliwiającym określenie własnej istoty i wyodrębniania siebie ze środowiska. Podstawą samooceny jest samowiedza<sup>293</sup>. Irena Obuchowska wskazuje na rolę właściwości fizycznych w samoocenie, szczególnie w pierwszej fazie adolescencji. „Na percepcję własnego ciała wpływają nie tylko obserwowane w nim zmiany, ale także wcześniejsze, ukształtowane w dzieciństwie, przekonanie

---

<sup>285</sup> Maria Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą*, Wydawnictwo „Terra”, Warszawa 1993, s. 25.

<sup>286</sup> Katarzyna Krasoń, Andrzej Czerkawski, *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów*, op. cit., s. 115.

<sup>287</sup> Zdzisław Bartkowicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 74.

<sup>288</sup> Bogdan Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo naukowe „Scholar”, Warszawa 2011,

<sup>289</sup> Ibidem, s. 175.

<sup>290</sup> Zob. Jan M. Stanik, *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy klinicznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1980.

<sup>291</sup> Roman Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, op. cit., s. 61.

<sup>292</sup> Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie ...*, op. cit., s. 20.

<sup>293</sup> Henryk Kulas, *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986, s. 31-32.

o własnej atrakcyjności i poczucie własnej wartości, są to czynniki decydujące o subiektywnej ocenie własnego wyglądu<sup>294</sup>.

Samoocena spełnia funkcję regulatora postępowania<sup>295</sup>. Jednostka posiadająca niską samoocenę jest lękliwa, obawia się krytyki i kompromitacji, jest mało aktywna społecznie i wykazuje skłonności do popadania w konflikty<sup>296</sup>. Wyidealizowany obraz siebie wiąże się z wysokimi ambicjami, przesadnymi wymaganiami względem siebie, a w konsekwencji intensywnym przeżywaniu niepowodzeń. Nadmierne faworyzowanie siebie prowadzi do zaburzeń socjalizacji odnoszących się do niskiej popularności i nadmiernej samokontroli<sup>297</sup>. Pozytywna, adekwatna samoocena wiąże się z właściwościami zapewniającymi prawidłowe przystosowanie, takie jak wiara we własne siły, popularność, skuteczna samokontrola, zaufanie do innych<sup>298</sup>. Badania Jana M. Stanika dowiodły, że nieletni zwykle spostrzegają siebie w korzystnym świetle, co nie jest poparte ich zachowaniem<sup>299</sup>.

Jednostka nieprzystosowana społecznie zachowuje się w sposób niezgodny z oczekiwaniami społecznymi. Nie respektuje norm i reguł, ale też prawdopodobnie nie potrafi realizować celów indywidualnych, gdyż nie posiada kompetencji społecznych<sup>300</sup>. Kompetencje społeczne to zdaniem Anny Matczak „konkretne umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych; umiejętności te, choć człowiek opanuje w stopniu po części zależnym od swojej inteligencji i osobowości, powstać mogą jedynie w toku treningu, dokonującego się w rzeczywistych sytuacjach społecznych”<sup>301</sup>. Termin ten stosowany jest zamiennie z pojęciem „zdolności społeczne” zaproponowanym przez Michaela Argyle<sup>302</sup>. Kompetencje

---

<sup>294</sup> Irena Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 170-171.

<sup>295</sup> Bogdan Wojciszke, *Psychologia społeczna*, op. cit., s. 189.

<sup>296</sup> Leon Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży dorastającej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976, s. 37. Autor opracował narzędzie do badania samooceny młodzieży – Kwestionariusz Samooceny „Jaki jesteś”.

<sup>297</sup> Zdzisław Bartkowicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych...*, op. cit., s. 75.

<sup>298</sup> Henryk Kulas, *Samoocena młodzieży*, op. cit., s. 39-42.

<sup>299</sup> Zob. Jan M. Stanik, *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy klinicznej*, op. cit., s. 60.

<sup>300</sup> Zdzisław Bartkowicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych...*, op. cit., s. 65.

<sup>301</sup> Anna Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik* (wyd. 2 uzupełnione), Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2011, s. 7.

<sup>302</sup> Zob. Michael Argyle, *Zdolności społeczne*, [w:] Serge Moscovici, *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, WSiP, Warszawa 1998.

społeczne, które wyrażają się w życiu osobistym i zawodowym, różnią się od umiejętności społecznych (*social skills*) stanowiących ich aspekt zachowaniowy<sup>303</sup>.

Zaproponowany przez M. Argyle model kompetencji społecznych skupia się na ich strukturze, stawiając na pierwszym miejscu asertywność, następnie wymieniane są: zdolność do udzielania wsparcia i nagradzania; kompetencje związane z komunikacją werbalną i niewerbalną; zdolność do empatii, współpracy i poświęcania innym uwagi i troszczenia się o nich; kompetencje poznawcze i do rozwiązywania problemów; umiejętność autoprezentacji; umiejętność dostosowania różnych umiejętności społecznych do bieżącej sytuacji i związków<sup>304</sup>. Anna Matczak podzieliła kompetencje społeczne w zależności od trudnych sytuacji społecznych, w których są one wymagane. Wśród nich znajdują się kompetencje warunkujące efektywność w takich sytuacjach jak: intymność, ekspozycja społeczna oraz sytuacjach wymagających asertywności<sup>305</sup>.

W ocenie Roberta Opora jednym z podstawowych celów resocjalizacji jest zmiana lub eliminowanie zachowań antyspołecznych i pojawiająca się potrzeba nauki właśnie umiejętności społecznych oraz konstruktywnego radzenia sobie z uczuciami<sup>306</sup>. Kształtują one biegłość w poruszaniu się po nowych sytuacjach społecznych przejawia się ona w elastycznym korzystaniu z dotychczasowych doświadczeń i wiedzy w celu rozwiązania bieżących problemów. Mówiąc o kompetencjach społecznych, nie można nie wspomnieć o inteligencji społecznej. Twórcą pojęcia jest psycholog Edward L. Thorndike, który zdefiniował je jako umiejętność rozumienia ludzi i mądrego postępowania w relacjach z nimi<sup>307</sup>. Inteligencja społeczna procesami poznawczymi, czyli z dostrzeganiem uczuć, motywów, myśli, motywacji (świadomość społeczna), jak i zakłada skuteczność w sytuacjach o charakterze społecznym (sprawność społeczna)<sup>308</sup>. Daniel Goleman opisując pierwszy składnik inteligencji społecznej wymienia umiejętność natychmiastowego wyczuwania wnętrza drugiej osoby. Jest to powiązane z empatią, dostrojeniem, trafnością i poznaniem społecznym (czyli

---

<sup>303</sup> Zdzisław Bartkowicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych...*, op. cit., s. 65.

<sup>304</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>305</sup> Anna Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, op. cit., s. 14.

<sup>306</sup> Robert Opora, *Kierunki współczesnych badań nad efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Probacja” 2012, nr 3, s. 73.

<sup>307</sup> Edward Nęcka, *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*, GWP, Gdańsk 2003, s. 91.

<sup>308</sup> Katarzyna Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo LiberaLibri, Warszawa 2013, op. cit., s. 33-34.

wiedzą o tym, jak funkcjonuje świat społeczny)<sup>309</sup>. Drugi czynnik to sprawność społeczna, która opiera się na świadomości społecznej pozwalającej na gładki przebieg interakcji<sup>310</sup>. Wkład w rozwijanie wiedzy na temat inteligencji społecznej przypisuje się Joy'owi P. Guilfordowi. Wyróżnił on 30 zdolności społecznych, z których tylko dwie kategorie okazują się być najbardziej znaczące. Po pierwsze są to zdolności „rozpoznawania uczuć, motywów, myśli, intencji, postaw i innych dyspozycji psychicznych, które mogą mieć wpływ na zachowanie społeczne człowieka”<sup>311</sup>. Po drugie, zwrócono uwagę na wytwarzanie dywergencyjne nazwane przez Guilforda „kreatywną inteligencją społeczną” związaną z poszukiwaniem nowych rozwiązań zaistniałej sytuacji społecznej<sup>312</sup>.

Robert Sternberg uważał, że o inteligentnym społecznie zachowaniu ludzkim świadczy umiejętność spostrzegania subtelnych wskazówek, które pozwalają na rozumienie sensu i znaczenia danej sytuacji społecznej<sup>313</sup>. Stworzył on triarchiczny model inteligencji, w którym eksponuje jej trzy aspekty: analityczny, kreatywny i praktyczny. W takim układzie inteligencja umożliwia rozwiązanie problemów od abstrakcyjnych do praktycznych, w zależności od potrzeb, zdolności, doświadczeń i sytuacji<sup>314</sup>.

Wyznacznikiem satysfakcjonujących relacji społecznych jest emocjonalne odnoszenie się do innych. Inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór zdolności do przetwarzania informacji emocjonalnych i ich wykorzystywania w celach adaptacyjnych. Model inteligencji emocjonalnej jako pierwsi opracowali Jack Meyer i Peter Salovey<sup>315</sup>. Obejmuje on swym zakresem szeroko opisaną przez Howarda Gardniera inteligencję personalną<sup>316</sup>, stanowiącą określone zdolności i na tej podstawie wyodrębnił pięć dziedzin: znajomość własnych emocji, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się, rozpoznawanie emocji u innych,

---

<sup>309</sup> Daniel Goleman, *Inteligencja społeczna*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2007, s. 107.

<sup>310</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>311</sup> Joy P. Guilford, podaję za: Edward Nęcka, *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*, op. cit., s. 96.

<sup>312</sup> Ibidem, s. 94.

<sup>313</sup> Robert Sternberg, podaję za: Katarzyna Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, op. cit. s. 35.

<sup>314</sup> Irena Przybylska, *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 16.

<sup>315</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>316</sup> Zob. Howard Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 2002.

nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi<sup>317</sup>. Z kolei Reuven Bar-On w inteligencji emocjonalnej wyróżnia: inteligencję intrapersonalną, inteligencję interpersonalną, radzenie sobie ze stresem, zdolność adaptacji oraz nastroj ogólny<sup>318</sup>. Jan Strelau wysuwa inne ujęcie inteligencji emocjonalnej, jest to dla niego „konglomerat cech osobowości, motywacji, zdolności poznawczych, także inteligencji społecznej<sup>319</sup>”.

Najistotniejszą składową inteligencji emocjonalnej Daniel Goleman uczynił empatię, którą pojmuje jako zdolność utożsamiania się z innymi osobami i przeżywania ich uczuć<sup>320</sup>. Mark H. Davis definiuje empatię jako „zespół konstrukcji teoretycznych dotyczących reakcji człowieka na doświadczenia innych. Wśród tych konstrukcji znajdują się procesy zachodzące u obserwatora i afektywne oraz nieefektywne skutki pojawiające się w wyniku tych procesów<sup>321</sup>”. Opisuje ją także jako wrodzoną zdolność ludzką, mechanizm wyzwalający altruizm i odmianę inteligencji społecznej<sup>322</sup>. Jest więc, jak powiedział Martin L. Hoffman: „swoistym spoiwem człowieczeństwa<sup>323</sup>”.

Empatii możemy uczyć poprzez pokazywanie, na czym polega poznanie siebie, swojej osobowości i poprzez nazywanie i rozpoznawanie u siebie i u innych stanów emocjonalnych. Jest to także udoskonalanie struktur poznawczych poprzez nowe pojęcia, poszerzanie słownictwa, nabycie umiejętności komunikacji werbalnej<sup>324</sup>, ale również niewerbalnego odczytywania i wysyłania sygnałów emocjonalnych. Andrzej Węgliński zaobserwował, że komunikacja empatyczna wynika z naturalnej potrzeby rozumienia drugiej osoby, wymaga dojrzałości w relacjach z drugim człowiekiem, czyli respektowania rozmówcy i wyrażaniu postawy szacunku. Tak wyrażony proces komunikacji międzyludzkiej wzbogaca i uszlachetnia uczestników dialogu w wymiarze pełnego człowieczeństwa<sup>325</sup>.

---

<sup>317</sup> Daniel Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 1997, s. 80-81.

<sup>318</sup> Zob. Gerald Matthews, Moshe Zeinder, Richard D. Roberts, *Emotional Intelligence, Science and Myth*, MIT Press, Cambridge 2004.

<sup>319</sup> Jan Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002, s. 69.

<sup>320</sup> Daniel Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op. cit., 160.

<sup>321</sup> Mark H. Davis, *Empatia, o umiejętności współodczuwania*, GWP, Gdańsk, 2001, s. 23.

<sup>322</sup> Ibidem, s. 35-42.

<sup>323</sup> Martin L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006, s. 186.

<sup>324</sup> Krystyna Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*, op. cit., 263.

<sup>325</sup> Andrzej Węgliński, *Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi – KRE II*, [w:] Anna Wojnarska (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 74.



Doświadczenie i przeżywanie uczuć wiąże się z zaspokojeniem wielu potrzeb, przede wszystkim potrzeby bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, potrzeby afiliacji, miłości. Niezaspokajanie tych potrzeb w dzieciństwie może skutkować cechami osobowości nie w pełni dojrzałej<sup>326</sup>. Umiejętności rozpoznawania emocji są bardzo ważne w społecznych interakcjach, gdyż pozwalają na zbliżenie się z innymi ludźmi, ułatwiają dostosowanie emocjonalne oraz nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów i przyjaźni<sup>327</sup>. Manuel Martinez-Pons prowadził badania, które wykazały, że dzieci z rodzin patologicznych częściej odczuwają trudności z właściwym rozpoznaniem emocji, natomiast jednostki, posiadające tę umiejętność zdobywają wyższy status społeczny, gdyż zachowują się adekwatnie do społecznego kontekstu<sup>328</sup>.

Niespójna osobowość młodzieży nieprzystosowanej, brak systemu wartości, znikome umiejętności społeczno – emocjonalne sprzężone z niskim poziomem rozumienia i wczuwania się w doświadczenia innych nie zapowiada sukcesów i powodzenia w życiu. Wymienione czynniki składają się na obraz człowieka, który napędzany siłą inercji (powstałą w efekcie braku powyższych cech) wpada w sidła destrukcji. A przecież chodzi o rozwój, doskonalenie, świadomość swojej wartości, poczucie przynależności i samorealizacji. Można więc mieć nadzieję, że na drodze takiego nieletniego stanie dobry kurator, wychowawca lub zwyczajnie – rozumiejący dorosły, który zauważy nie tylko deficyty, ale będzie dążyć do rozpalenia wewnętrznego ogniska drzemiącego w nim potencjału. Być może na początku wzniesi tylko małą „iskrę”, lecz gdy będzie konsekwentny i dalej będzie wspierać, stymulować, pomagać wychowankowi, ma szansę zachęcić go do autotelicznej aktywności oraz wykreowania nowych parametrów tożsamości.

---

<sup>326</sup> Sylwia Badora, Barbara Czeredecka, Danuta Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, op. cit., s. 24.

<sup>327</sup> Irena Przybylska, *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze...*, op. cit., s. 33.

<sup>328</sup> Ibidem, s. 33.

## ROZDZIAŁ 2 OBCOWANIE I OSWAJANIE – CZYLI TWÓRCZOŚĆ I TWORZENIE NIELETNICH

Twórczość jest wielowymiarowa i znana od zarania dziejów. Zdaje się być bezbrzeżna, gdyż mimo wielu publikacji wciąż jest obszarem dociekań i fascynacji, jest intrygująca. Jej naukowe podwaliny ukształtowane zostały na gruncie pedagogiki kultury i pedagogiki społecznej<sup>329</sup>. Znaczącą rolę kultury w codziennym życiu społeczeństwa dostrzegał Kazimierz Korniłowicz. Jest on autorem koncepcji pracy kulturalno-oświatowej, którą określał jako pomoc w tworzeniu i adresował ją do wszystkich grup wiekowych, motywując, aby nie uchylały się od twórczej aktywności<sup>330</sup>. Korniłowicz promował więc „kreatywną postawę w stosunku do życia”. Podstawową cechą osobowości twórczej jest według Korniłowicza zdolność tworzenia. Jest to szczególna dyspozycja psychiczna, może być nabyta i nie jest zależna od uzdolnień wrodzonych. „Jednostka przejawiać może pod wpływem różnych czynników zewnętrznych i psychicznych różną zdolność tworzenia niezależnie od rodzaju i siły uzdolnień, jakie przyniosła ze sobą na świat lub rozwinęła w ciągu życia”<sup>331</sup>.

Koncepcja postawy twórczej Korniłowicza zakłada istnienie szeroko rozumianej zdolności tworzenia, której rozwój nie zależy od czynników wrodzonych. Osobowość twórcza łączy ową zdolność tworzenia z silną motywacją protwórczą (dynamiczną kierunkowością wewnętrzną) – harmonia tych sił ujawnia się dzięki postawie twórczej realizowanej zarówno w codziennych czynnościach praktycznych, jak i w działaniach artystycznych, naukowych oraz społecznych<sup>332</sup>.

Z kolei przedstawicielka pedagogiki społecznej Helena Radlińska akcentowała, że „twórczość, do której wszyscy są zdolni, jest w pedagogice społecznej rozumiana jako przejmowanie wybranych dóbr, nadawanie im życia przez

---

<sup>329</sup> Zob. Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, op. cit., s. 96; Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 144-145; Teresa Wilk, *Rewitalizacja społeczna przez współczesną sztukę teatralną*, op. cit., s. 78-79.

<sup>330</sup> Teresa Wilk, *Rewitalizacja społeczna przez współczesną sztukę teatralną*, op. cit., s. 79.

<sup>331</sup> Kazimierz Korniłowicz, *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] Kazimierz Korniłowicz, (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930, s. 136.

<sup>332</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 144-145.

odtworzenie ich w sobie, pomnażanie ich dzięki spożytkowaniu jako podstawy własnych dążeń i czynów”<sup>333</sup>.

Pojęcie twórczości przenika przez różne dyscypliny naukowe, czego efektem jest wielość i różnorodność spojrzeń i koncepcji. Najbliższe dla tego opracowania zdaje się być skorzystanie z koncepcji humanistycznych wiążących fenomen twórczości ze stylem życia<sup>334</sup>. I tak Erich Fromm pojmuje twórczość w kontekście zmian jako proces autokreacji, czyli aktywne formowanie nowego widzenia świata<sup>335</sup>. Zaś Abraham Maslow postulował twórczość samorealizowania się, które bezpośrednio wynika z osobowości i przejawia się w realizacji codziennych życiowych spraw, a nie tylko przebija z wielkich wytworów<sup>336</sup>. Twórczość będziemy zatem pojmować w ujęciu egalitarnym<sup>337</sup>.

Pojęcie twórczości można stosować nie tylko do określenia wytworu, lecz do zdefiniowania postaw, procesów i czynności. Twórcza samorealizacja jest bliska zabawie, twórczość wywodząca z się z samorealizacji to specyficzna zdolność do postrzegania<sup>338</sup>.

Andrzej Węgliński jest zdania, że „wychowawca przyszłości, który unika w swojej pracy rutyny i nadmiernego trzymania się utartych schematów w ujmowaniu rzeczywistości wychowawczej dąży do kreatywności i innowacyjności w wykonywanych czynnościach pedagogicznych”<sup>339</sup>. Wypowiedź sytuuje się w obszarach twórczego nauczania<sup>340</sup>. Zawartość tego rozdziału dotykać będzie przede wszystkim nauczania do twórczości<sup>341</sup>, w którym wychowanie i działanie jest rezultatem pracy podopiecznego. Bowiem „celem wychowania jest optymalny, wszechstronny rozwój osobowości wychowanka, czyli doprowadzenie do stanu, w którym twórcza jednostka będzie zdolna do kreatywnych i satysfakcjonujących

---

<sup>333</sup> Helena Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961, s. 366.

<sup>334</sup> Józefa Sołowiej, *Psychologia Twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 11.

<sup>335</sup> Erich Fromm, *Creative Attitude*, [w:] Harold H. Anderson (red.), *Creativity and Cultivation*, Harper and Brother, New York 1959, podaję za: Za: Marzena Jankowska, *Twórczość jako proces samokreacji, wzmacniający twardość psychiczną w obliczu zmian*, [w:] Grażyna Mendecka (red.), *Oblicza twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 118.

<sup>336</sup> Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, Seria „Biblioteka Klasyków Psychologii”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 247.

<sup>337</sup> Zob. Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 69.

<sup>338</sup> Wiesław Karolak, *Sztuka jako zabawa. Zabawa jako sztuka*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1991, s. 11.

<sup>339</sup> Podaję za: Zdzisław Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko – Warmińskiego, Olsztyn 2006, s. 67.

<sup>340</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 20.

<sup>341</sup> Ibidem, s.20.

przekształceń siebie i świata”<sup>342</sup>. Jak zaznacza Marek Konopczyński: „oddziaływania resocjalizacyjne mogą być swoistymi lekcjami twórczości, z tą tylko różnicą, że ich efekty mają być przede wszystkim środkiem do osiągnięcia innego celu, a nie ma być tym celem wyłącznie rozwój twórczy wychowanka”<sup>343</sup>. Wychowanie do twórczości powinno być nie tylko modą czy ładnie brzmiącym sloganem, lecz działaniem intencjonalnym wspomagającym rozwój jednostki, która sprosta wyzwaniom przyszłości.

## 2.1. Spojrzenie na twórczość – baza teoretyczna

Pojęcie twórczości ewoluowało na przestrzeni wieków, od średniowiecznego „deus kreator” przez romantyczne „homo kreator”, a współczesna myśl społeczna sytuuje kreację nie tylko w sferach przedmiotowych, ale także w obrębie struktur osobowościowych<sup>344</sup>. Zbigniew Pietrasiński mówi, że „twórczość to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe”<sup>345</sup>. Dla Władysława Stróżewskiego „twórczość to zbiór określonych wytworów lub jest to proces stwarzania, wytwarzania, przetwarzania i odtwarzania (naśladowanie, rekonstruowanie, interpretowanie, tworzenie) albo też jest to dyspozycja lub właściwość podmiotowa”<sup>346</sup>.

Calvin W. Taylor<sup>347</sup> rozpatruje istnienie twórczości jako fenomenu na pięciu poziomach:

- 1) twórczość ekspresyjna – pojawiająca się najwcześniej, jest spontaniczna i właściwa dzieciom;
- 2) twórczość produkcyjna – ujmowana jako działalność profesjonalna przynosząca oryginalne wytwory;
- 3) twórczość inwencyjna – to pomysłowe operowanie materiałami, metodami, technikami;

---

<sup>342</sup> Irena Mudrecka, *Wspomaganie rozwoju moralnego młodzieży niedostosowanej społecznie*, [w:] Zenon Jasiński, Irena Mudrecka (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, op. cit., s. 189.

<sup>343</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, op. cit., s. 101.

<sup>344</sup> Agata Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie autoedukacji*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2004, s. 19.

<sup>345</sup> Zbigniew Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969, s. 10.

<sup>346</sup> Władysław Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Wydawnictw Naukowe PWN, Warszawa 1983, s. 16.

<sup>347</sup> Calvin W. Taylor, podają za: Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997, s. 12.

- 4) twórczość innowacyjna – polega na modyfikowaniu i udoskonalaniu, co wymaga wcześniejszej konceptualizacji;
- 5) twórczość wybijająca się (nowatorska) – wprowadza nowe zmiany, idee, style, kierunki<sup>348</sup>.

Różnorodne sposoby postrzegania i badania twórczości spróbowali sklasyfikować amerykańscy psychologowie Robert J. Sternberg i Todd I. Lubart. Wyróżniają oni sześć tradycyjnych paradygmatów stosowanych do opisu i wyjaśniania zjawisk twórczości:

- 1) Podejście mistyczne – wiąże się z przekonaniem, że twórczość traktują jako interwencję tajemniczych sił nadprzyrodzonych (demonów lub duchów), a umysł twórców jako puste naczynie, do którego duch lub muza „wlewa” twórczą inspirację.
- 2) Podejście pragmatyczne – zainteresowane jest przede wszystkim problematyką rozwijania zdolności twórczych, kształtowania płynności i elastyczności, a nie ich zrozumieniem, a już w ogóle pomija próby empirycznej weryfikacji własnych twierdzeń. Czołowym reprezentantem tego podejścia jest Edward de Bono<sup>349</sup>.
- 3) Podejście psychodynamiczne – uznane zostało przez autorów za pierwsze poważne podejście badawcze w badaniach nad twórczością w XX wieku. Wiąże się z podstawową tezą Zygmunta Freuda, mówiącą że twórczość rodzi się z napięcia pomiędzy świadomością a nieświadomymi popędami i impulsami, które artysta w procesie świadomym porządkuje i opracowuje w sposób, który społeczeństwo jest w stanie przyjąć. Tezy te zostały wzbogacone i zmodyfikowane przez innych teoretyków: Ernsta Krisa i Kubie’go, Rothenberga, a nawet Rollo May’a.
- 4) Podejście psychometryczne – wywodzi się od Joya P. Guilforda i jego programu badań testowych, obejmujących zdolności myślenia dywergencyjnego, które były następnie kontynuowane przez Ellisa Paula Torrance’a i wielu innych psychologów.
- 5) Podejście poznawcze – w tego typu teoriach poszukuje się odpowiedzi na pytania o poznawcze (umysłowe) procesy odpowiedzialne za tworzenie nowych i cennych idei, a badania obejmują zarówno ludzi, jak i symulacje komputerowe.

---

<sup>348</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>349</sup> Edward de Bono, *Teach Yourself How to Think*, Viking Press, London 1995, (tłumaczenie własne).

Autorzy do tego typu teorii zaliczają koncepcje twórczego poznania Ronalda Finke i kolegów oraz Roberta Weisberga i Margaret Boden.

- 6) Podejście społeczno-personalistyczne – uczeni rozwijający tego typu teorie koncentrują swą uwagę na cechach osobowości twórców, czynnikach motywacyjnych oraz środowisku społeczno-kulturalnym, które są traktowane jako źródła aktywności twórczej. Stanowisko to wyznawali m.in. Teresa Amabile, Frank Barron, Dean Simonton<sup>350</sup>.

„Podczas działalności twórczej ludzie tworzą próbne konstrukcje, podpierają się w myśleniu rysunkami, gestami, słowami czy innymi czynnościami, poszukują, zmieniają, poprawiają, doskonalą, komentują swą działalność, rozmawiają o niej”<sup>351</sup>. Możemy wobec tego być świadkami materializowania się myśli twórczej i powstawania dzieła, będącego rezultatem tej myśli<sup>352</sup>. Działania twórcze – zdaniem Józefa Kozieleckiego – człowiek wykonuje dzięki kompetencjom umysłu, który nazywa „medium reproduktywno-generatywne”, zdolne zarówno do asymilacji jak i tworzenia nowych struktur abstrakcyjnych, konstrukcji technicznych, teorii oraz projektów autokreacyjnych<sup>353</sup>. Człowiek, według Kozieleckiego, pozostaje w nieustannym rozwoju i dąży do transgresji, czyli do przekraczania granic dotychczasowych osiągnięć i możliwości, do osobowości wielostronnej i w pełni dojrzałej<sup>354</sup>. Taka metafora transgresji, w odczuciu Macieja Karwowskiego, dobrze oddaje istotę zmagania człowieka z samym sobą i otaczającym go światem<sup>355</sup>. Transgresje to intencjonalne i świadome akty myślenia i działania wykraczające poza dotychczasowe dokonania w wymiarze symbolicznym, materialnym, społecznym, będące źródłem ważnych wartości<sup>356</sup>. Kozielecki wymienia transgresje ekspansywne, twórcze, osobiste i historyczne. Dzieli transgresje na psychologiczne (typu P) odwołujące się do zachowań nowych i stanowiących przekroczenie granic konkretnej jednostki czy grupy, lecz nie są ważne dla całości społeczeństwa oraz historyczne

---

<sup>350</sup> Pisze o tych badaczach Krzysztof J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością*, op. cit., s. 19-21.

<sup>351</sup> Dorota Kubicka, *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 2-3, s. 216.

<sup>352</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością*, op. cit., s.71.

<sup>353</sup> Józef Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 185.

<sup>354</sup> Józef Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

<sup>355</sup> Maciej Karwowski, *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Seria „Homo Creator”, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009, s. 24.

<sup>356</sup> Józef Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, op. cit.

(typu H) dotyczą zmian, które mają wpływ na historię, zmieniają naukowe czy artystyczne paradygmaty, przyczyniają się do powstawania zachwycających dzieł<sup>357</sup>.

Twórczością psychologiczną (typu P) zajmowała się Margaret Boden. W swoich koncepcjach łączyła ją z twórczością historyczną (typu H)<sup>358</sup>. O twórczości psychologicznej można mówić, jej zdaniem, gdy w umyśle osoby powstają pomysły, idee, hipotezy, które są nowe z punktu widzenia jej indywidualnego życia. Myślenie w sensie historycznym powoduje odkrycia wynalazków technicznych, naukowych, organizacyjnych, które są nowością dla ludzkości<sup>359</sup>.

Zjawisko „dojrzewania” twórczości dostrzegalne jest w koncepcjach psychologa Edwarda Nęcki. Wskazuje on na cztery poziomy twórczości, których podział następuje w oparciu o dwa kryteria:

- 1) złożoność zjawisk psychicznych występujących na danym poziomie oraz
- 2) ważność społecznej oceny wytworu<sup>360</sup>.

Na podstawie tych kryteriów można ocenić, czy jakiś proces, czynnik, struktura lub inny składnik twórczości występuje na niższym poziomie analizy, jest mniej złożony i w niewielkim stopniu łączy się ze społeczną oceną wytworu. Dzieje się też odwrotnie, w przypadku, gdy składniki twórczości są złożone<sup>361</sup>. Kryteria te różnicują więc cztery rodzaje twórczości:

- 1) twórczość „płynna”, oznacza elementarne procesy poznawcze, emocjonalne i motywacyjne, które decydują o możliwościach człowieka w zakresie wytwarzania nowych pomysłów. Jest zadatkem, możliwością, potencją;
- 2) twórczość „skryształizowana” – polega na wykorzystywaniu potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do obranego celu lub w procesie rozwiązywania problemu;
- 3) twórczość dojrzała – polega na podejmowaniu ważnych celów lub problemów i na wypracowywaniu rozwiązań uzyskujących – w wyniku społecznej oceny – status dzieł twórczych. Podstawowym składnikiem są tu przede wszystkim procesy motywacyjne np. formy motywacji samoistnej, wspomaganiej

---

<sup>357</sup> Maciej Karwowski, *Zgłębianie kreatywności*, op. cit. s. 24.

<sup>358</sup> Zob. Józef Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, op. cit., s. 186-188; Margaret Boden, *Dimension of creativity*, MIT Press, Cambridge – London 1996 (tłumaczenie własne).

<sup>359</sup> Józef Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, op. cit., s. 187.

<sup>360</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, Seria „Postępy Psychologii”, Wydawnictwo GWP, Sopot 2003, s. 216.

<sup>361</sup> Ibidem, s. 216.

motywacją hubrystyczną i motywacją osiągnięć. Istotne też są mechanizmy osobowości takie jak: nonkonformizm, odporność na społeczny nacisk czy wytrwałość. Ten typ pojawia się najpóźniej ponieważ trafny wybór celu wymaga rozwiniętych umiejętności społecznych i mądrości wyrażonej kierowaniem się wartościami przy dokonywaniu wyboru;

- 4) twórczość wybitna – to szczególny rodzaj twórczości prowadzący do dzieł zmieniających w sposób znaczący pewną dziedzinę życia i twórczości<sup>362</sup>.

Odmienne patrzanie na twórczość opisuje Robert J. Sternberg. Jest autorem teorii napędowej siły aktywności twórczej (*the propulsion theory of creative contributions*). Wyróżnił osiem potencjalnych typów twórczości: 1) replikację; 2) redefinicję; 3) inkrementację; 4) inkrementację przyspieszoną i zaawansowaną; 5) zmianę kierunku, w którym rozwijała się do tej pory dana dziedzina; 6) rekonstrukcję ze zmianą kierunku; 7) reinicjację, czyli start dziedziny od wirtualnego zera; 8) integrację, czyli łączenie różnych idei. Zdaniem badacza zaproponowany model twórczości pozwala na rozumienie jej zróżnicowania jakościowego o różnym stopniu nasycenia nowością<sup>363</sup>.

Z egalitarną koncepcją twórczości stykamy się w pracach Marka A. Runco<sup>364</sup>. Psycholog zakłada, że wszyscy jesteśmy zdolni do twórczych zachowań. Twórczy potencjał postrzega jako fenomen, który łączy z kreatywnością<sup>365</sup>. Twórczość ujmuje w sposób kompleksowy, jako syndrom pewnych zdolności oraz cech poznawczych, które ujawniają się i rozwijają w sprzyjających okolicznościach społecznych, pod wpływem specjalnych zadań o charakterze otwartym (dywergencyjnym). Swój model twórczości badacz ten określa jako „dwuwarstwowy model procesu twórczego” (*The Two-Tiered Model of Creative Process*)<sup>366</sup>.

Twórczość, zdaniem badacza polega na dynamicznej równowadze pomiędzy procesami tworzenia pomysłów (ideacja) a ewaluacją (ocena), pomiędzy myśleniem dywergencyjnym a konwergencyjnym<sup>367</sup>.

---

<sup>362</sup> Ibidem, s. 216-218.

<sup>363</sup> Robert J. Sternberg, *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, podaję za: Wiesława Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, op. cit., s. 267.

<sup>364</sup> Mark A. Runco, *Education for creative potential*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2003, no 47, podaję za: Maciej Karwowski, *Zgłębianie kreatywności*, op. cit. s. 26.

<sup>365</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>366</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, s. 111.

<sup>367</sup> Ibidem, s. 111.



Kolejną perspektywą jest twórczość przez małe „t” (*small creativity*<sup>368</sup> lub *little „t” creativity*<sup>369</sup>) autorstwa Anny Craft, która definiuje ją jako dyspozycję do świadomego planowania życia, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów przybliżających do indywidualnych celów życiowych. Fundamentem twórczości przez małe „t” jest myślenie możliwościowe, czyli takie, dzięki któremu analizujemy, podejmujemy decyzje i zmierzamy się z zaistniałą sytuacją problemową<sup>370</sup>. Zatem cechami wiodącymi myślenia możliwościowego są: samosterowność, chęć podejmowania ryzyka, otwartość poznawcza<sup>371</sup>.

Równie egalitarna jest koncepcja twórczości codziennej (*everyday creativity*) Ruth Richards, stanowi konsekwencję dokonanego rozróżnienia dwóch poziomów twórczości: wysokiej (*eminent, major creativity*) oraz codziennej (*minor, everyday creativity*)<sup>372</sup>. Przesłanki teoretyczne dla uzasadnienia szerokiego definiowania twórczości, a tym samym dla kategorii twórczości codziennej:

- przesłanki naturalistyczne, w których powołuje się na poglądy ewolucjonistów podkreślających „plastyczność” gatunku ludzkiego. Człowiek ma niezwykle zdolności adaptacji do różnorodnych, a co więcej, skrajnych warunków geograficznych oraz społeczno-historycznych;
- przesłanki kreatywistyczne, odnoszące się do poglądów psychologów humanistycznych, dla których twórczość to forma samorealizacji<sup>373</sup>.

Ruth Richards mówi, że „twórczość codzienna określa kreatywną osobę, proces i wynik, którym może być konkretny wytwór lub aktywność przejawiająca się na co dzień w sferze zawodowej, w zajęciach czasu wolnego i obowiązkach domowych”<sup>374</sup>.

Krzysztof J. Szmidt zwraca uwagę, że we współczesnych badaniach nad twórczością wysuwa się na pierwszy plan kontekst społeczno-kulturowy<sup>375</sup>, w którym zachodzi proces twórczy. Kontekst ten zawiera się w koncepcjach

---

<sup>368</sup> Maciej Karwowski, *Zgłębianie kreatywności*, op. cit., s. 27.

<sup>369</sup> Monika Modrzejewska-Świgulska, *Teorie twórczości codziennej*, [w:] Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 161.

<sup>370</sup> Monika Modrzejewska-Świgulska, *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, [w:] Krzysztof J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, s.156.

<sup>371</sup> Monika Modrzejewska-Świgulska, *Teorie twórczości codziennej*, op. cit., s. 163.

<sup>372</sup> Ibidem, s. 156.

<sup>373</sup> Ibidem, s. 157.

<sup>374</sup> Za: ibidem, s. 158.

<sup>375</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 113.

systemowych, do których powstania przyczynili się badacze: Teresa M. Amabile, Mihaly Csikszentmihalyi, Klaus K. Urban i Roman Schulz.

Psycholog Teresa M. Amabile jest twórczynią komponentowej teorii twórczości. Sądzi, że do zaistnienia procesu twórczego niezbędne jest zaistnienie równocześnie trzech komponentów: zdolności kierunkowych (związane z umiejętnościami, wiedzą, specjalnym talentem), zdolności twórczych (umiejętność koncentracji, dążenie do perfekcyjnego wykonania zadania, wytrwałość, zamiłowanie do ciężkiej pracy, zdolność do podejmowania ryzyka i eksploracje nowości) oraz motywacji samoistnej (zainteresowanie, umiejętność cieszenia się i odczuwania satysfakcji, podejmowanie trudu dla samej radości pracy)<sup>376</sup>. Szczególne znaczenia wg Amabile ma twórczość samoistna, którą determinują czynniki środowiska rodzinnego i szkolnego<sup>377</sup>.

Komponentowa teoria opracowana przez Klause K. Urbana składa się z dwóch wymiarów: poznawczego i osobowościowego. Każdy z nich obejmuje trzy komponenty oraz wiele subkomponentów. Wymiar poznawczy wiąże się z dywergencyjnym myśleniem i działaniem, ogólną wiedzą i myśleniem oraz ze specyficzną wiedzą i umiejętnościami. Z kolei w wymiarze osobowościowym Urban uwzględnia koncentrację, zaangażowanie w działanie, motywy i motywację, otwartość i tolerancję na wieloznaczność<sup>378</sup>. Twórczość w tej koncepcji rozwija się spiralnie – od aktywności dziecięcej do twórczości dojrzałej o globalnym zasięgu i rozpatrywana jest w wielu wymiarach: indywidualnym, grupowym, lokalnym, oraz w wymiarze społecznym, historycznym i globalnym<sup>379</sup>.

Komponentowa teoria osadzona w personalistycznym modelu systemowym to zasługa Arthur'a J. Cropley'a<sup>380</sup>. Aktywność twórczą dzieci i młodzieży łączył z czterema komponentami: wiedzą ogólną i specjalistyczną, umiejętnościami poznawczymi ważnymi dla twórczości, motywacją i z określonymi właściwościami osobowości. Autor ten twierdzi, że warunkiem realizacji posiadanych możliwości

---

<sup>376</sup> Wiesława Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Tom 4, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010, s. 270.

<sup>377</sup> Ibidem, s. 270.

<sup>378</sup> Ibidem, s. 270.

<sup>379</sup> Klaus K. Urban, *Toward a componential model of creativity*, [w:] D. Ambrose, L.M. Cohen, A. J. Tannenbaum (red.), *Creative intelligence. Toward theoretical integration*, Cresskill, Hampton Press 2003, s. 81-112, podaję za: Krzysztof Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 124.

<sup>380</sup> Arthur J. Cropley, *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*, Kogan Page, London 2001, podaję za: Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 73.

twórczych jest jednoczesne zaistnienie wszystkich wymienionych komponentów. W przypadku braku jednego z nich mamy do czynienia z: pseudotwórczością (gdy brakuje potrzebnej wiedzy), twórczością sfrustrowaną (jeśli brakuje określonych umiejętności myślenia twórczego), twórczością zaniechaną (związaną z brakiem motywacji), twórczością stłumioną (jeśli brakuje odpowiednich cech osobowości)<sup>381</sup>.

Dla Mihály'ego Csikszentmihályiego twórczość jest złożonym zjawiskiem kulturowym i społecznym, nie jest też wyłącznie atrybutem jednostek, lecz całego systemu społecznego dokonującego ocen twórczych<sup>382</sup>. Pierwszym systemem jest dziedzina twórczości (*domain*), na którą składają się ustrukturalizowane kulturowo wzorce, systemy symboli, doświadczenia i procedury twórcze. Z dziedziną nierozzerwalnie wiąże się drugi komponent twórczości – pole (*field*). Pole twórczości to innymi słowy „społeczna organizacja dziedziny twórczości”, obejmująca ludzi, relacje zachodzące pomiędzy nimi i instytucje społeczne<sup>383</sup>.

Trzecim systemem jest osoba twórcy (*person*). Twórczą jednostkę odróżnia od innych ludzi złożoność różnych cech intelektualnych i behawioralnych, będących często ze sobą w sprzeczności, a mimo to tworzących „w dialektycznym napięciu” zintegrowaną całość<sup>384</sup>.

Społeczno-historyczny kontekst przebija z kolei z koncepcji Romana Schulza, który akcentował twórczą aktywność w ujęciu historycznym, co wyraża się w słowach: „aktywność twórcza ulega ciąglemu zróżnicowaniu, stwierdza się ją nie tylko w dziedzinach wzbogacających dorobek kultury, ale również w sferze nowoczesnej pracy, w nowoczesnych dziedzinach życia społecznego, w dążeniach autokreacyjnych zmieniających się ludzi<sup>385</sup>”.

W modelowym ujęciu twórczości Roman Schulz wyróżnia cztery dziedziny i wymiary twórczości, które są zasadniczymi kategoriami aktywności twórczej:

- formy działalności kulturotwórczej człowieka,
- nowoczesna praca ludzka – upowszechnia się na podstawie dorobku kultury symbolicznej,

---

<sup>381</sup> Ibidem, s. 73.

<sup>382</sup> Zob. Mihály Csikszentmihályi, *Przepływ. Jak poprawić sobie jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda, Warszawa, Wyd. Studio EMKA 1996.

<sup>383</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 118.

<sup>384</sup> Ibidem, s. 118.

<sup>385</sup> Roman Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1990, s. 8.

- innowacyjne zachowania społeczne – sięganie do potencjału kreatywnego, uczenie się w odpowiedzi na wymogi środowiska i modyfikacje warunków życia,
- autokreacja – działania twórcze w tym przypadku polegają na tworzeniu idealnego obrazu siebie, a następnie dążeniu do jego urzeczywistnienia w toku całego życia<sup>386</sup>.

Inni uczeni: Robert Sternberg oraz Todd Lubart, stworzyli inwestycyjną teorię twórczości (zwaną też teorią inwestowania)<sup>387</sup>. Są zdania, że prawdziwy twórca dostrzega potencjał tkwiący w ideach, które inni pomijają uznając je za mało wartościowe, po czym rozwija je i przeobraża w znaczące osiągnięcie twórcze, a w rezultacie inni także dostrzegą ich wartość. Definiują twórczość w sposób atrybutywny – wytwór jest twórczy, jeśli jest: nowy i uznany za wartościowy<sup>388</sup>.

Wysoki poziom twórczości zależy od zintegrowanego wpływu sześciu czynników określanych jako zasoby (*resources*), na które składają się: duży zasób wiedzy, oryginalność, motywacja autonomiczna, potrzeba, proces twórczy<sup>389</sup>. Zasoby sprzyjające twórczości muszą być ze sobą zespolone, wówczas mogą pomóc twórcy w podjęciu decyzji o tworzeniu. Twórczość jest kwestią wyboru i to od człowieka zależy, czy podejmie decyzję, by dostrzec nowy, nierozwiązany problem, przekonać innych o jego wartości, następnie porzucić dobrze opanowaną wiedzę i nauczyć się nowej, podjąć ryzyko długotrwałej pracy nad rozwiązaniem problemu, zaangażować duże zasoby energii i wytrwale pokonywać piętrzące się przeszkody, a w końcu znaleźć i przekonać środowisko chętne do zapoznania się z nowym i oryginalnym rozwiązaniem<sup>390</sup>.

Teorią, która wciąż aktywnie wpływa na współczesną pedagogikę twórczości to teoria myślenia dywergencyjnego Joy'a Paula Guilforda, który twierdził, że człowiek w odmienny sposób rozwiązuje problemy zamknięte, a inaczej radzi

<sup>386</sup> Krzysztof J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 128 – 131.

<sup>387</sup> Zob. Krzysztof J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 121; Wiesława Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, op. cit., s. 271; Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 176-180.

<sup>388</sup> Robert J. Sternberg, Todd I. Lubart, *Defying the Crowd Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, New York, Free Press 1995, s. 11, podają za: Krzysztof J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 122.

<sup>389</sup> Krzysztof J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 121.

<sup>390</sup> Klaus Urban, *Toward a componential model of creativity*, [w:] D. Ambrose, L.M. Cohen, A. J. Tannenbaum (red.), *Creative intelligence. Toward theoretical integration*, Cresskill, Hampton Press 2003, podają za: ibidem, s. 122.

sobie z problemem otwartym. Pierwszy typ, to „problemy konwergencyjne, a procesy czynne w ich rozwiązaniu jako myślenie konwergencyjne (zbieżne) – od angielskiego *convergence* oznaczającego zbieżność, schodzenie się, skupianie. Te drugie to problemy otwarte – dywergencyjne, a myślenie odpowiedzialne za ich rozwiązywanie to myślenie dywergencyjne (rozbieżne) – od angielskiego pojęcia *divergence* określającego rozchodzenie się, rozbieżność”<sup>391</sup>.

Zasadniczymi miarami poziomu uzdolnień twórczych jednostki w ujęciu Guilforda miały być: płynność, giętkość i oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy. W późniejszym czasie pojawił się jeszcze jeden czynnik – elaboracja, wskazana przez ucznia Guilforda – Ellisa Paula Torrance<sup>392</sup>.

Amerykański filozof Thomas Nickles wyodrębnia dwie ogólne tendencje w traktowaniu twórczości: romantyczną i oświeceniową<sup>393</sup>. Tendencja romantyczna ujmuje twórczość jako efekt nagłego objawienia, tendencja oświeceniowa proponuje zaś redukcjonistyczne podejście do zagadnienia, co znaczy, że sprowadza to zjawisko do prostych czynników, które dadzą się obserwować i badać empirycznie.

Józef Koziński zestawia ze sobą dwa konkurencyjne modele twórczości: model konfliktowy i model spełnienia. Zgodnie z modelem konfliktowym źródłem twórczości są konflikty motywów, frustracje i wewnętrzne sprzeczności twórcy. „Odkrywanie i konstruowanie nowych form jest zastępczą metodą rozwiązywania takich konfliktów. W przypadku niezaspokojenia podstawowych potrzeb czy pragnień człowiek kompensuje deficyt wartości, rozwiązując problemy naukowe czy artystyczne. Praca twórcza zapobiega kryzysom egzystencjalnym i przywraca stan psychicznej równowagi”<sup>394</sup>. Autorem modelu konfliktowego jest Zygmunt Freud.

Model spełnienia traktuje twórczość jako metodę aktualizacji naturalnych potencji jednostki i rodzaj samospelnienia. Model ten rozwijany był zwłaszcza przez Abrahama Masłowa i Carla Rogera, którzy głosili, że podstawową potrzebą jest dążenie do samorealizacji. „Twórczość i ekspresja są najlepszymi metodami zaspokojenia tej potrzeby. Jedyne ograniczenia zewnętrzne lub trudne warunki mogą udaremnić akt samospelnienia. Zdolność do działalności twórczej, innowacyjnej jest zatem naturalną cechą człowieka”<sup>395</sup>.

---

<sup>391</sup> Krzysztof J. Szmidt, *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2010, s. 44.

<sup>392</sup> Zob. Krzysztof Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 100.

<sup>393</sup> Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 53.

<sup>394</sup> Józef Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, op. cit., s. 188.

<sup>395</sup> Ibidem, s. 188-189.

Twórczość traktowana jest przez Abrahama Maslowa, Carla Rogersa i Ericha Fromma jako wartość nadająca życiu ludzkiemu sens. Proces dojrzewania emocjonalnego, przemian ukierunkowanych na coraz bardziej harmonijne funkcjonowanie osobowości, minimalizacja mechanizmów obronnych – to według przedstawicieli nurtu humanistycznego właściwości jednostki twórczej<sup>396</sup>.

W ocenie Carla Rogersa twórczość to coś możliwego do zaobserwowania, jakiś wytwór procesu twórczego, który musi być nowatorski, a nowatorstwo wynika z niepowtarzalnych cech jednostki „w jej oddziaływaniu na materiał własnych doświadczeń”<sup>397</sup>. Głównym źródłem twórczości jest według Rogersa tendencja człowieka do samourzeczywistnienia, do pełnego rozwinięcia własnych możliwości<sup>398</sup>. Dla psychologów bardzo ważna jest „zdolność wyrażania własnych myśli i impulsów bez ich tłumienia i obawy, że zostaną wyśmiane przez innych jest istotnym aspektem twórczości samorealizującej się”<sup>399</sup>. Ten aspekt zdrowia Carl Rogers określił sformułowaniem „osoba w pełni funkcjonująca”<sup>400</sup>.

Z kolei zwolennicy psychoanalitycznego spojrzenia na twórczość przyjmowali za Zygmuntem Freudem pogląd, iż twórczość jest kontynuacją aktywności zabawowej, która w miarę rozwoju przybiera bardziej dojrzałą formę i że pomysły twórcy pochodzą, tak jak zabawy dzieci, z fantazji<sup>401</sup>. Fantazje motywowane tego rodzaju popędami przedostają się do świadomości dzięki mechanizmowi obronnemu sublimacji, który stanowi podstawę tworzenia<sup>402</sup>.

Psychologowie nurtu Gestalt (psychologia postaci) także mieli swój wkład w konstruowanie teorii na temat twórczości. Wyodrębnili na dwa rodzaje myślenia: myślenie reproduktywne, czyli występujące w sytuacjach znanych dla podmiotu, w których powtarza on znany sobie schemat rozumowania. Myślenie produktywne występuje w sytuacjach nowych, nieznanach, czyli w sytuacjach problemowych<sup>403</sup>. Max Wertheimer<sup>404</sup> zaobserwował, że w procesie rozwiązywania problemu następuje reorganizacja (restrukturyzacja) materiału, lecz proces nie ulega zakończeniu, tylko

---

<sup>396</sup> Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 50.

<sup>397</sup> Carl Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Wydawnictwo „Rebis” Poznań, 2002, s. 422.

<sup>398</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 140.

<sup>399</sup> Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość*, op. cit., s. 248.

<sup>400</sup> Ibidem, s. 248.

<sup>401</sup> Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 24.

<sup>402</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>403</sup> J. Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 18.

<sup>404</sup> Max Wertheimer, podaje za: Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 91.

powoduje powstanie nowego problemu, na którym skupia się uwaga rozwiązującego. Rozwiązanie problemu, czyli zmiana struktury lub jej „zamknięcie”, nie kończy procesu myślenia, powoduje raczej powstanie nowego problemu, który skupia uwagę twórcy. Zmiana lub „domknięcie” struktury odbywa się dzięki wglądowi (*insight*), który jest centralnym pojęciem teorii postaciowych<sup>405</sup>.

Behawioryści postrzegali twórczość dwojako: bądź jako szczególne zachowanie sprawcze, bądź jako wewnętrzny proces mediacyjny<sup>406</sup>. Twórczość jest traktowana przez zwolenników behawioryzmu jako proces generowania nowych form zachowania<sup>407</sup>. Reakcje nowe, produktywne i nieznanne w określonej sytuacji są warunkiem zaistnienia twórczości, choć behawioryści unikają pojęcia „twórczość”, a wolą mówić o „oryginalności” lub „produktywności”. Podkreślają, iż generowaniu nowych idei sprzyja rywalizacja pomiędzy określonymi zachowaniami, a proces ten jest przewidywalny i poddaje się systematyzacji poprzez wzmacnianie reakcji oryginalnych<sup>408</sup>. Najnowsze ujęcie behawiorystycznej koncepcji przedstawia się jako teoria generatywności, zaprezentował ją Robert Epstein. Nowe formy zachowania są swoistą syntezą wcześniej utworzonych nawyków. Jeżeli sytuacja problemowa wymaga przystosowawczych form zachowania, a jednostka ich nie posiada, wówczas dochodzi do „dynamicznego współzawodnictwa” między wcześniej wyuczonymi nawykami. W rezultacie współzawodnictwa, jedne nawyki mogą ulec wygaszeniu, a drugie wzmocnieniu<sup>409</sup>.

Prawdziwy triumf pedagogiki twórczej aktywności, a tym samym początek dla przywołanych teorii przyniosła połowa XX wieku, wówczas mocno wyodrębnił się nurt Nowego Wychowania<sup>410</sup>, zainicjowany przez Johna Deweya. Walorem jego ujęcia jest uwzględnianie wczesnych faz rozwiązywania problemu jak: dostrzeżenie sytuacji problemowej i bliższe jej określenie<sup>411</sup>. Ważna dla Nowego Wychowania jest myśl Herberta Reada, który na ekspresji i twórczości opierał wizję wychowania

---

<sup>405</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>406</sup> Edward Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków, Impuls 1995.

<sup>407</sup> Zob. Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit.; R. Epstein, *Generativity Theory and Creativity*, [w:] *Theories of Creativity*, red. M. A. Runco, R.S. Albert, Newbury Park: Sage Publications, idem. *Creativity Games for Trainers*, New York: McGraw – Hill 1996.

<sup>408</sup> Krzysztof Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 94.

<sup>409</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 44.

<sup>410</sup> Robert Gloton, Claude Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, (z przedmowy Ireny Wojnar do wydania polskiego) Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 7.

<sup>411</sup> Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 22.

realizującego pełny rozwój człowieka<sup>412</sup>. Ekspresja w poznawaniu świata była także nieodłącznym elementem w pracach Celestyna Freineta, promującego „doświadczenia poszukujące”, stanowiące pomoc w samodzielnym rozwijaniu indywidualności w obrębie danego środowiska<sup>413</sup>. Koncepcje twórczej aktywności, działania i doświadczania nagłaśniane były przez: Henri Bergsona, Stanley’a Halla’a, Alfreda Bineta, Edwarda Claparède’a, Marii Montessori, Vide Decroly’ego, Adolphe’a Ferriè<sup>414</sup>.

Postrzeganie twórczości poprzez sam proces tworzenia i akcentowanie jego wychowawczego znaczenia dla rozwoju i samorealizacji twórcy okazało się wielce inspirujące dla pedagogiki oddziaływań twórczych<sup>415</sup>, ale też jest znaczące dla tego opracowania.

## **2.2. Splot ważnych pojęć: proces, motywacja, ekspresja, twórcze zachowania w drodze do rozumienia twórczości**

Pojęcie twórczego procesu przywodzi definicję Morrisa Steina, który mówi, że „tworzenie to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w określonym okresie”<sup>416</sup>. Margaret Boden donosi, że proces twórczy polega na transformacji przestrzeni konceptualnej. Jest to zestaw zasad wytwarzania w różnych dziedzinach aktywności np. gra w szachy. Przy poszanowaniu tych praw powstaje jej zdaniem wiele wartościowych dzieł, jednakże dzieła prawdziwie wartościowe wymagają przekształcenia konceptualnej przestrzeni<sup>417</sup>.

Zdaniem Mihaly Csikszentmihalyiego proces twórczy zachodzi, wtedy, gdy kompleks zasad i reguł twórczych transmitowany jest z określonej dziedziny do jednostki, która musi wytworzyć nową strukturę zdolną przekształcić istniejącą dziedzinę<sup>418</sup>.

---

<sup>412</sup> Robert Gloton, Claude Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, (z przedmowy Ireny Wojnar do wydania polskiego), op. cit., s. 11.

<sup>413</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>414</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>415</sup> Krzysztof Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 134.

<sup>416</sup> Morris Stein, *Creativity and culture*, “Journal of Psychology” 1953, podają za: Wiesława Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Bogusław Sliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, op. cit., s. 264.

<sup>417</sup> Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 27.

<sup>418</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 120.



Edward Nęcka szczegółowo analizuje strukturę i składowe twórczego procesu, który jest dla niego procesem psychicznym prowadzącym do nowych rzeczy, idei<sup>419</sup>. Wskazał on, że immanentnym składnikiem twórczego procesu są niektóre stany emocjonalne i szczególne stany świadomości<sup>420</sup>. Proces myślenia jest ciągiem idei, połączonych na zasadzie praw asocjacji. Asocjacyjną koncepcję twórczości zaprezentował Thèodule Ribot, stał na stanowisku, że podstawową rolę w twórczości odgrywa kojarzenie przez podobieństwo<sup>421</sup>. Najważniejsze było więc dla niego używanie analogii i metafor. Podobne stanowisko prezentuje Sarnoff A. Mednick ujmujący proces łączenia odległych elementów jako podstawowy mechanizm twórczości<sup>422</sup>. Próbował on też wyjaśnić zjawisko różnic indywidualnych w zakresie kreatywności. W tym celu wprowadził pojęcie hierarchii skojarzeń oznaczające zróżnicowaną gotowość do reagowania pewną pulą skojarzeń jako odpowiedź na działający bodziec<sup>423</sup>. Mednick opracował także narzędzie do pomiaru zdolności twórczych: Test Odległych Skojarzeń (*Remote Association Test, RAT*)<sup>424</sup>.

Zgodnie z założeniami i wzorami psychologii postaci (Gestalt) proces twórczy rozpatruje się jako dążenie do zmiany struktury sytuacji problemowej, o czym pisał Karl Duncker i Max Wertheimer. Proces rozwiązywania problemu postrzega się jako „domykanie figury”, czyli uzupełnianie sytuacji problemowej o nowe elementy<sup>425</sup>.

Reprezentanci szkoły psychodynamicznej sądzili, że procesy twórcze rozgrywają się w przedświadomości (świadomości latentnej). Chodzi o sferę buforową – jeszcze nie w pełni świadomą domenę rozsądku, ale już nie obszar pierwotnych popędów i wypartych myśli<sup>426</sup>. Przedstawiciel tego samego nurtu –

---

<sup>419</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 35.

<sup>420</sup> Podaję za: ibidem, s. 35.

<sup>421</sup> Thèodule Ribot, *The Nature of creative imagination*, “International Monthly” 1900, n I, II, podaję za: Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 17.

<sup>422</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>423</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 37.

<sup>424</sup> Test Odległych Skojarzeń (*Remote Association Test, RAT*) składa się z trzydziestu jednostek, z których każda zawiera trzy powiązane ze sobą słowa nie tak proste i oczywiste do wykrycia. Zadaniem badanego jest podanie czwartego słowa, na zasadzie skojarzenia i powiązania z trzema wcześniejszymi, które to słowo stanowi rozwiązanie, np. szkoła – światło – oliwa (odpowiedź: kaganek). Ibidem, s. 37.

<sup>425</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 36-38.

<sup>426</sup> Ibidem, s. 42.

Ernst Kris<sup>427</sup> proponuje, by istoty procesu twórczego upatrywać w kontrolowanej, a więc czasowej i odwracalnej regresji do wczesnodziecięcych form myślenia, określanej przez niego jako „regresja w służbie ego”<sup>428</sup>. Tworzący ma więc chwilowo porzucić dojrzałe formy myślenia (proces wtórny) i powrócić do pełnej spontaniczności, mało kontrolowanej aktywności, charakterystycznej dla zabaw dzieci (proces pierwotny).

Pojęcie nieświadomej pracy umysłu przejęli zwolennicy teorii inkubacji. Jest to koncepcja składająca się z czterech etapów procesu myślenia, a jej autorem jest Graham Wallas. Rozróżnił on następujące etapy twórczego procesu:

- 1) preparacja (przygotowanie) – zbieranie danych i czynności wstępne,
- 2) inkubacja – samoistne, nieświadome generowanie pomysłów, podczas którego nieświadomy umysł wykonuje zupełnie odmienne czynności,
- 3) iluminacja (ośnienie) – nagłe zrozumienie istoty problemu i dostrzeganie rozwiązania,
- 4) weryfikacja (sprawdzenie) – oceniamy, czy wyinkubowany pomysł spełnia kryteria zadania, (np. czy jest sensowny, prawidłowy, użyteczny)<sup>429</sup>.

Rozprawiając o twórczości powinniśmy uwzględnić czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości czy też czteroparadygmatyczne spojrzenie na twórczość<sup>430</sup>, który kojarzony jest przede wszystkim z nazwiskami Mela Rhodesa i Rossa Mooneya, ale też Philipa Jacksona i Samuela Messicka<sup>431</sup>. Jest to tak zwany model „czterech P” zgłębiający zagadnienie twórczości przez pryzmat: wytworu (*product*), procesu (*process*), osoby (*person*) i wpływu otoczenia (*place, press*). Rozwijając opis modelu, mówimy o twórczości jako:

- 1) wytworze (aspekt atrybutywny) – podąża się tu za oceną Andrzeja Góralskiego: „twórcze jest to, co nowe i cenne”<sup>432</sup>, uzupełnia ją Stanisław Popek wskazując

---

<sup>427</sup> Ernst Kris, *Psychoanalytic Explorations in Art.*, International Universities Press, New York 1952, podaje za: Józefa Sołowiej, *Psychologia twórczości*, op. cit. s. 24.

<sup>428</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>429</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 87.

<sup>430</sup> Maciej Karwowski, *Rozpoznanie potencjału twórczego – klasyfikacje wybranych podejść badawczych*, [w:] Maciej Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*, op. cit., s. 29.

<sup>431</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>432</sup> Andrzej Góralski, *Czymże jest twórczość?*, [w:] Andrzej Góralski (red.), *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, (red.), Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1978.

na atrybuty: nowość, oryginalność, generatywność, zastosowalność i akceptacja społeczna<sup>433</sup>.

- 2) procesie psychicznym (aspekt procesualny) – procesualne rozumienie twórczości bazuje na specyficznych właściwościach procesów psychicznych, które prowadzą do powstania twórczej idei lub są składnikiem twórczych zachowań;
- 3) osobie twórcy (aspekt personologiczny) – koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o cechy charakteryzujące twórców lub o cechy tak zwanej osobowości twórczej. Cechy osobowości twórczej określane są najczęściej na podstawie badań słynnych twórców *ex post*, w formie analiz biograficznych lub w badaniach bezpośrednich;
- 4) czynnikach zewnętrznych warunkujących proces tworzenia (aspekt stymulatorów – inhibitorów)<sup>434</sup> – warunki twórczości to właśnie ogół czynników wpływających na podejmowanie, treść, intensywność, przebieg i rezultaty działań twórczych.

Te czynniki, które mają pozytywny i pobudzający wpływ na aktywność twórczą jednostki to stymulatory, zaś czynniki negatywne (blokujące) – to inhibitory aktywności twórczej. Poszczególne elementy środowiska oddziałują na twórczość w ścisłym sprzężeniu z czynnikami wewnętrznymi, czyli osobowościowymi cechami twórcy. Model ten poddany był twórczej rewizji i uzupełnieniu przez Klause Urbana<sup>435</sup>. Do wymienionych aspektów dodał wymiar problemu (*problem*) oraz środowisko (*environment*).

Robert W. Weisberg koncentrował się na przyroście wiedzy. Uważa, że twórczość wybitna jest związana ze zdobywaniem wiedzy i doświadczenia przez twórcę w wyniku długotrwałego procesu uczenia się, który obejmuje także uczenie się potrzeb i gustów społecznych. Autor teorii stopniowego przyrostu wiedzy i umiejętności uważa, że potrzebnych jest dziesięć lat do zdobycia odpowiednich kompetencji pozwalających na stworzenie wybitnego dzieła<sup>436</sup>.

---

<sup>433</sup> Stanisław Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 21.

<sup>434</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 66-68.

<sup>435</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>436</sup> Robert W. Weisberg, *Creativity and knowledge: A challenge to theories*, [w:] *Handbook of creativity*, red. Robert J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge 1999, s. 226-250, podaję za: Wiesława Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Bogusław Śliwerski (red.), *Pedagogika*, op. cit., s. 269.

Proces twórczy traktowany jest przez Nęcę jako zjawisko podlegające zasadzie samoorganizacji na poziomach sterowania strategicznego wyboru i kontroli przebiegu oraz na poziomie wykonania<sup>437</sup>. Rozróżnienie takie służy autorowi do wyodrębnienia istotnych strategii heurystycznych biorących udział w procesie twórczym oraz operacji intelektualnych, wykonujących „polecenia” płynące z wyższego poziomu samoorganizacji. Interakcja twórcza jest, zdaniem Nęcki, procesem ciągłego wzajemnego oddziaływania, dzieła twórcze wymagają długiej i intensywnej aktywności umysłowej<sup>438</sup>. Proces twórczy może być dialogiem z samym sobą, którego wytwór często obfituje w napięcia uczucia, przeżycia, z drugiej strony jest on oddzielony fizycznie od niego konkretnym elementem, pozwalającym spojrzeć z boku<sup>439</sup>. Zadaniem twórczego procesu jest uwolnienie psychiki od utartych schematów i szablonów, proponowanie nowego układu i wzoru, stwarzanie możliwości wykonywania działań, w których człowiek może zyskać uznanie, może zaprezentować ile znaczy i jaka jest jego wartość<sup>440</sup>. Władysław Stróżewski dostrzegł dialektyczność twórczego procesu polegająca na tym, że „w każdym z jego aspektów jawiących się badaczowi występują przeciwne momenty lub siły, które dopiero w swych spięciach ukazują istotne cechy tego procesu”<sup>441</sup>.

Tylko w pełni otwarty i swobodny klimat porozumienia z drugim człowiekiem stwarza miejsce dla urzeczywistnienia się twórczości. Możliwe jest to w środowisku stymulującym wyobraźnię i wrażliwość, polega na przeżywanych doświadczeniach osobistych<sup>442</sup>. Działanie twórcze obliguje do podjęcia wysiłku równoważnego z uruchomieniem pewnych funkcji psychicznych i operacji intelektualnych stanowiących wewnętrzny współczynnik aktywności twórczej. Do tych czynników należą: motywacja i emocje jakie jej towarzyszą, temperament, indywidualny sposób ekspresji, doświadczenia nabyte przez jednostkę i swoisty dla niej sposób postrzegania rzeczywistości jak również umiejętność obserwacji,

---

<sup>438</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>439</sup> Wita Szulc, *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań 2001, s. 127.

<sup>440</sup> Katarzyna Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 129.

<sup>441</sup> Władysław Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, op. cit., s. 27.

<sup>442</sup> Witold Dobrołowicz, Monika Domon, *W kierunku twórczych nagród i kar*, [w:] Witold Dobrołowicz, Maciej Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002, s. 98.

wrażliwość i wyobraźnia<sup>443</sup>. Znacząca rolę w twórczym procesie przypisuje się właśnie emocjom, które są jego częścią składową. Motywują i pobudzają, pełnią funkcje poznawcze sterując procesem twórczym<sup>444</sup>. Tomasz Kocowski wprowadził pojęcie emocji filokreatywnych, czyli emocji przyczyniających się do generowania nowych pomysłów. Zalicza się do nich: zaciekawienie, radość, sympatię i ogólne pobudzenie emocjonalne<sup>445</sup>.

Obraz twórczości powiązany jest ze sferą motywacji i autoregulacji, to obraz, w którym twórczość jest przedstawiana jako lata wytężonej pracy nad krystalizacją własnej drogi, własnej wizji artystycznej, własnego widzenia świata<sup>446</sup>. W procesie twórczym reorganizujące się – pod wpływem sytuacji problemowej – struktury poznawcze mogą być źródłem motywacji. Działanie twórcze przebiega w warunkach niedostateczności środków i sposobów działania. Niepewność odgrywa prawdopodobnie najważniejszą rolę w strukturze motywacji poznawczej<sup>447</sup>.

Między motywacją immanentną a procesami twórczymi zachodzi proces wzajemnego pobudzania i wzmacniania<sup>448</sup>. O zewnętrznej motywacji można mówić wtedy, gdy jednostka jest motywowana przez wynik, który jest zewnętrzny lub funkcjonalnie niezwiązany z daną aktywnością. Natomiast o istocie motywacji wewnętrznej decyduje to, że jednostka podejmuje daną aktywność z powodu wewnętrznego dążenia do wykonania danego zadania bez względu na to, czy ma to zewnętrznie jakąś wartość, czy nie<sup>449</sup>. Instrumentalna motywacja poznawcza występuje wtedy, gdy rozwiązanie problemu jest środkiem dla zaspokojenia jakiejś potrzeby, np. pragnienia sukcesu, nagrody, dobrej oceny. Wzbudza ona trwałą tendencję do stosowania tych samych, rutynowych, sprawdzonych sposobów rozwiązywania problemów, często podpatrzonych u innych osób, potęguje też gorączkowe poszukiwania metodą prób i błędów. Tego rodzaju motywacja wywołuje skłonność do rozwiązywania problemów możliwie szybko w możliwie najprostszy

---

<sup>443</sup> Małgorzata Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 106.

<sup>444</sup> Edward Necka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 77.

<sup>445</sup> Ibidem, s. 79.

<sup>446</sup> Alicja Gałązka, *Motywacyjne uwarunkowania twórczości* [w:] Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 70.

<sup>447</sup> Janusz Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987, s. 206.

<sup>448</sup> Aleksandra Tokarz, *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław 1985, s. 47.

<sup>449</sup> Alicja Gałązka, *Motywacyjne uwarunkowania twórczości*, [w:] Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, op. cit., s. 77.

sposób. Rozwiązania są tu często użyteczne, „zadanie jest wykonane, potrzeba zaspokojona”. Z chwilą rozwiązania wygasa też aktywność poznawcza i motywacja poznawcza – „układ powraca do równowagi”<sup>450</sup>.

W przypadku autonomicznej motywacji poznawczej aktywność twórcza jest spontaniczna, wynika z czystej ciekawości poznawczej, powstaje w wyniku żywego zainteresowania przedmiotem działania twórczego w warunkach zarówno swobody wyboru tematu, jak i kierunku poszukiwań<sup>451</sup>. Składnikami motywacji autonomicznej są – według Teresy Amabile: zamiłowanie, a nawet obsesja, będąca kombinacją wysiłku, samodyscypliny i wytrwałości, oraz połączenie pracy z zabawą. Wieloletnie eksperymentalne badania autorki nad rolą motywacji autonomicznej w twórczości, doprowadziły do określenia przez nią Zasady Motywacji Autonomicznej w Twórczości (*Intrinsic Motivation Principle of Creativity*), zalecanej w procesie wspierania aktywności twórczej dzieci. Zasada ta brzmi: „Ludzie będą bardziej twórczy, kiedy poczują się motywowani pierwotnie przez zainteresowanie, przyjemność, wyzwania i zadowolenie z samej pracy, a nie przez zewnętrzny przymus”<sup>452</sup>. Mihaly Csikszentmihalyi dla określenia motywacji samoistnej wprowadził pojęcie „fali” (*flow*) rozumiany jako doświadczenie autoteliczne, czyli subiektywne doznanie, na które składają się pozytywne emocje, polega na płynnym i kompetentnym działaniu bez znudzenia czy zmęczenia<sup>453</sup>.

Silnie z twórczym procesem i pozytywnym pobudzeniem powiązana jest ekspresja. W znaczeniu estetycznym ekspresja twórcza, wiąże się z wyrażaniem uczuć i przeżyć. Polem oznak ekspresyjnych są nie tylko ciało, gesty, mimika i zachowanie człowieka, ale również jego dzieło – wytwór artystyczny<sup>454</sup>. Sens psychologiczny ekspresji sprowadza się do spełniania funkcji terapeutycznej w redukcji napięć wewnętrznych i nawiązywaniu mocniejszych i trwalszych kontaktów z otoczeniem. Na gruncie pedagogicznym postrzega się ją jako sposób

---

<sup>450</sup> Tomasz Kocowski, Aleksandra Tokarz, *Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej*, [w:] Aleksandra Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 84.

<sup>451</sup> Zob. Aleksandra Tokarz, *O wzbudzaniu ciekawości*, cz. I, *Charakterystyka zjawiska*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3; Aleksandra Tokarz, *O wzbudzaniu ciekawości*, cz. II, *Stymulatory ciekawości i motywacji poznawczej*, „Przegląd Psychologiczny”, 1989, nr 4, s. 899-921.

<sup>452</sup> Za: Krzysztof, J. Szmidt, *Problem rywalizacji w zakresie w wspierania twórczości dzieci i młodzieży*, [w:] Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, op. cit., 93.

<sup>453</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 89.

<sup>454</sup> Joanna Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 67.

wyrażania siebie w tańcu, śpiewie, rysunku, sztuce dramatycznej<sup>455</sup>. „Ekspresja to wrodzona w każdej jednostce potrzeba komunikowania innym ludziom swoich myśli, doświadczeń, dążenie do zakodowania wrażeń zmysłowych”<sup>456</sup>.

Wyobraźnia i ekspresja są podstawowymi dyspozycjami, które należy wzbudzać w procesie wychowania dzieci i młodzieży, nie tylko po to, aby ich działania prowadziły w przyszłości do ekspansji techniki, ale także w tym celu, aby formowały wychowanków jako osobowości odczuwające potrzebę wolności, przejawiające inicjatywę, umiejące brać odpowiedzialność za własne wybory, nadać sens swoim doświadczeniom i mające nieprzerwaną chęć do poszukiwań i rozwoju<sup>457</sup>.

Ekspresja może inicjować postawę twórczą, umożliwia jednostce lepsze wypowiedzanie samej siebie, wzmocnienie wiary we własne siły i skuteczniejsze uświadamianie sobie własnej indywidualności. Dla Victora Lowenfelda stanowi podstawę formowania się osobowości<sup>458</sup>.

„Postawa twórcza” stała się w pedagogice społecznej pojęciem heurystycznym, wokół którego rzesze autorów próbują ułożyć wiele szczegółowych twierdzeń odnoszących się do takich podstawowych kategorii teoretycznych, jak: przekształcanie środowiska wychowawczego, siły społeczne, modernizacja systemu społecznego, pomoc wspierająca rozwój<sup>459</sup>. Termin „postawa twórcza” zapoczątkowali Abraham H. Maslow, Erich Fromm i Rollo May, którzy podkreślali niezależność twórczych uzdolnień od osobowości, akcentowali natomiast bezpośrednią zależność między osobowością a twórczymi tendencjami do samorealizacji<sup>460</sup>. Zdaniem Małgorzaty Malickiej postawa twórcza to „zespół dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, jakie niesie ze sobą operacja rozkładania i ponownego składania obrazu świata”<sup>461</sup>. Różnice indywidualne, jakie mogą wystąpić w zakresie dynamiki, poziomu i kierunku osiągnięć nakazują uwzględniać w aktywności twórczej dyspozycje

---

<sup>455</sup> Wiesława Pielasińska, *Ekspresja i komunikacja międzyludzka*, [w:] Józef Śnieciński (red.), *Świat człowieka. Świat sztuki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 18.

<sup>456</sup> Herbert Read, *Sens sztuki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1966, s. 12.

<sup>457</sup> Joanna Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych...*, op. cit., s. 68.

<sup>458</sup> Małgorzata Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania...*, op. cit., s. 11.

<sup>459</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu...*, op. cit., 24.

<sup>460</sup> Agata Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2004, s. 92.

<sup>461</sup> Małgorzata Malicka, *Uroki i trudy twórczego życia*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1982, s. 33.

poznawcze i emocjonalno-motywacyjne. Ich jakościowy poziom i współwystępowanie tworzy indywidualne konfiguracje, przynoszące w efekcie różne możliwości poszczególnych jednostek<sup>462</sup>.

Osoby twórcze, w opinii Stanisława Popka<sup>463</sup>, odznaczają się wrażliwością emocjonalną, skłonnością do introwersji, neurotyzmu, są odporne na niepowodzenia i oceny społeczne, mają wysoki poziom empatii przy dużej potrzebie samotności. Są nonkonformistyczne, niezależne, elastyczne, adaptacyjne, otwarte, mają wysokie poczucie tożsamości i silnie zintegrowane ego. W kontaktach społecznych są powściągliwe, zahamowane, nieśmiałe, niezbyt towarzyskie, pełne rezerwy, krytyczne, nie ulegają autorytetom, wykazują jednocześnie zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych<sup>464</sup>.

Na postawę twórczą składają się dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna. Sfera poznawcza wynika z dyspozycji intelektualnych, obejmuje zachowania algorytmiczne i heurystyczne. Sfera charakterologiczna umożliwia aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych, związana jest z nią postawa konformistyczna i nonkonformistyczna. Jednostkom twórczym przypisywany jest nonkonformizm oraz zachowania heurystyczne<sup>465</sup>. Postawę odtwórczą stanowią zachowania algorytmiczne i konformizm. Witold Dobrołowicz u podstaw postawy twórczej dostrzega kreatywność rozumianą jako potencjał zdolności twórczych, ale przede wszystkim jako aktywną i konstruktywną postawę wobec świata przejawiającą się w działaniu<sup>466</sup>. Kreatywność to zespół cech dynamicznie ze sobą powiązanych i zależnych od siebie. Składają się na nią trzy nieodłączne elementy: otwartość, niezależność i zdolności twórcze<sup>467</sup>.

---

<sup>462</sup> Monika Wróblewska, *W poszukiwaniu osobowościowych uwarunkowań twórczości*, [w:] Krzysztof J. Szmidt, Monika Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, op. cit., s. 167.

<sup>463</sup> Szczegółowymi badaniami postaw twórczych zajmował się Stanisław Popek, który opracował Kwestionariusz Twórczego Zachowania się (KAN-H).

<sup>464</sup> Stanisław Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2003, s. 52.

<sup>465</sup> Stanisław Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAN-H*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 23-25.

<sup>466</sup> Witold Dobrołowicz, Maciej Karwowski (red.), *W stronę kreatywności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002, s. 9, słowo wstępne.

<sup>467</sup> Maciej Karwowski, *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] Maciej Karwowski, Aleksandra Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 14-15.



Joy P. Guilford i Viktor Lowenfeld opracowali kryteria postawy twórczej:

- 1) Wrażliwość na problemy (Lowenfeld określa ją mianem dyspozycji wrażliwości). Jest to wrażliwość na rzeczy i przeżycia, która pozwala na dostrzeganie subtelności, stwierdzanie braków, postrzeganie tego, co niezwykle, odkrywanie potrzeb i niedostatków zarówno w rzeczach, jak i w ludziach.
- 2) Zdolność do pozostawania w stanie gotowości wyrażającej otwartość i płynność myśli, np. gotowość na przyjęcie idei jest zdolnością do kojarzenia pewnej ilości idei z jednym przedmiotem.
- 3) Mobilność czy możliwość szybkiego przystosowywania się do nowych sytuacji, skutecznego reagowania na zmiany.
- 4) Oryginalność. Jeden z najważniejszych składników myślenia dywergencyjnego.
- 5) Zdolność do przeobrażania i do nowych oznaczeń, czyli to, co Guilford określa jako „zdolność zmiany funkcji przedmiotu po to, by uczynić go użytecznym w innej formie”<sup>468</sup>.
- 6) Analiza czy też zdolność do abstrakcji, dzięki której przechodzimy od syntetycznej percepcji rzeczy do określenia ich szczegółów.
- 7) Synteza. Polega na gromadzeniu wielu przedmiotów po to, by nadać im nowe znaczenie.
- 8) Organizacja koherentna, dzięki której człowiek jest zdolny do harmonizowania swych myśli, wrażliwości i zdolności postrzegania – z własną osobowością<sup>469</sup>.

Agata Cudowska zauważa, że działania twórcze, podobnie jak inne, wynikają ze stosunku do siebie, ale też implikują określoną postawę wobec własnej osoby. Czynnikiem implikującym wyzwianie się twórczych postaw jest autonomia jednostki, wyzbycie się lęków, kompleksów i uprzedzeń oraz uwolnienie od presji otoczenia<sup>470</sup>.

Andrzej Góralski uważa twórczość za podstawowy środek samorealizacji, autokreacji i autoobrony<sup>471</sup>, tworzący wzorce postępowania, pomagający w przewyciężaniu indywidualnych i zbiorowych błędów, a zatem może być stosowana w oddziaływaniach wychowawczych, terapeutycznych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych.

---

<sup>468</sup> Robert Gloton, Claude Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, op. cit., s. 54-55.

<sup>469</sup> Ibidem, s. 54-55.

<sup>470</sup> Agata Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, op. cit., s. 90.

<sup>471</sup> Za: Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Seria „Pedagogika”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 63.

## 2.4 Kulturotechnika wychowawcza, twórcza resocjalizacja – doświadczenia, pomysły, rezultaty

Twórcze przezwyciężanie i przekształcanie warunków życia leży u podstaw podejmowanych wysiłków wychowawczych, także w zakresie readaptacji<sup>472</sup>. W resocjalizacji wychowawcy często koncentrują się na brakach zapominając o potencjale, jakim dysponują wychowankowie. Odkrywanie i wzmacnianie mocnych stron ich funkcjonowania, zainteresowań, umiejętności czy nawet talentów może przynieść większe rezultaty niż ciągłe wskazywanie na deficyty i zaburzenia<sup>473</sup>. Takich możliwości dostarczają zabiegi kulturotechniczne polegające na wykorzystywaniu teatru, muzyki, plastyki, filmu, książki sportu i turystyki celem osiągnięcia zamierzeń wychowawczych. Pojęcie kulturotechniki wprowadził Czesław Czapów. Przypisywał on zadania resocjalizacyjne: aktywności szkolnej, pracy oraz rekreacji<sup>474</sup>. Operowanie kulturą to narzędzie realizacji wychowawczej. Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski wskazali na przykłady kulturotechniki wychowawczej, wyróżnili: dramatyzację sformalizowaną (teatr wychowawczy), dramatyzację niesformalizowaną czy improwizowaną (psychodrama), wykorzystywanie audycji radiowych, organizowanie wycieczek, oprowadzanie po muzeach<sup>475</sup>. O kulturotechnice mówimy wówczas, gdy narzędziem reakcji wychowawczej jest taki lub inny element dziedzictwa kulturowego, któremu przypisuje się specjalną wartość społeczną, niezależnie od tego, w jakim środowisku powstał<sup>476</sup>. Przystawianie i transformowanie treści kultury umożliwia obcowanie z wartościami estetycznymi i moralnymi dzieła, może to mieć charakter konsumpcyjny, wytwórczy i aktywny, a zatem utożsamiany z postawą twórczą<sup>477</sup>.

---

<sup>472</sup> Wiesława Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, WSiP, Warszawa 1983, s. 17.

<sup>473</sup> Andrzej Czerkawski, *Możliwości wykorzystania dramatoterapii w resocjalizacji*, [w:] Anna Nowak (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty*, „Chowanna” 2006, Tom 2 (27), s. 110.

<sup>474</sup> Zob. Czesław Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

<sup>475</sup> Czesław Czapów, Stanisław Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 280.

<sup>476</sup> Ibidem, s. 280.

<sup>477</sup> Justyna Kuształ, *Resocjalizacja przez kulturę artystyczną* [w:] Bogusław Żurkowski (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 142.

Leszek Ploch akcentuje szczególne znaczenie i konieczność powszechnego zaistnienia działań twórczych w procesie wychowawczo-resocjalizacyjnym. Działania te pojmuję jako konkretną propozycję terapeutyczną, która prowadzi do transformacji wszystkich jej elementów na drodze wyjścia na przeciw różnorodności osób nieprzystosowanych i ich preferowanej postawie twórczej<sup>478</sup>. Wychowanie estetyczne już dawno przestało kojarzyć się z elitaryzmem, stało się logicznym następstwem demokratyzacji i upowszechniania kultury<sup>479</sup> i adresowane jest do wszystkich grup społecznych. Konkretnie działania kulturotechniczne związane są z koncepcją twórczej resocjalizacji autorstwa Marka Konopczyńskiego. Jest to zbiór metod i technik realizowany w ramach twórczego postępowania resocjalizacyjnego<sup>480</sup>.

Twórcza resocjalizacja ukierunkowana jest na kreację odmiennych parametrów tożsamości nieletnich. W zależności od wybranego repertuaru technik i środków metodycznych, można uzyskać dwa rodzaje efektów. Pierwszy będzie wynikiem modyfikowania istniejących już parametrów, wpływających na negatywny wizerunek społeczny nieletniego. Natomiast drugi będzie rezultatem procesu kreowania nowych, konstruktywnych dla publicznego wizerunku parametrów osobowych<sup>481</sup>. Cele związane z przemianą indywidualnej i społecznej tożsamości są osiąmane poprzez stymulowanie struktur twórczych i poznawczych wychowanka oraz wyposażenie go w kompetencje społeczne i indywidualne. Zabiegi te mogą mieć postać warsztatów teatralnych, dramowych, muzycznych, zajęć sportowych czy plastycznych. Ich zadaniem jest kreowanie odmiennych parametrów osobowych wychowanka nieprzystosowanego społecznie, wyposażenie go w nowe umiejętności umożliwiające nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych, a w szczególności wewnętrzny rozwój wychowanka, rozumiany jako odkrycie, pielęgnowanie jego potencjałów i talentów<sup>482</sup>.

Koncepcja twórczej resocjalizacji różni się w pięciu zasadniczych kwestiach od dotychczasowych, tradycyjnych sposobów rozumienia istoty wychowania resocjalizacyjnego, wynikającego z założeń pedagogiki resocjalizacyjnej:

---

<sup>478</sup> Leszek Ploch: *Dążenie do modelu terapii sztuką artystyczną uczniów niedostosowanych społecznie*, [w:] Andrzej Rejzner, Paweł Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II – ujęcie praktyczne*. Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2009, s. 27.

<sup>479</sup> Wiesława Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, op. cit., s. 26.

<sup>480</sup> Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, op. cit., s. 165.

<sup>481</sup> Ibidem, s. 121.

<sup>482</sup> Ibidem, s. 13.

- 1) Resocjalizację określa jako proces rozwijania i kreowania potencjałów, a nie jak to się przyjęło, korektywną zmianę parametrów społecznych i osobowych nieletnich.
- 2) Nieprzystosowanie społeczne traktuje się jako problem wadliwie ukształtowanej tożsamości, a nie wadliwych postaw, nieakceptowania i przestrzegania norm społecznych, nieadekwatnych postaw, przekonań i nastawień, zaburzonych relacji interpersonalnych i wadliwych ról społecznych, patologicznych zachowań, cech osobowości oraz preferencji aksjologicznych.
- 3) Celem resocjalizacji jest w istocie wykreowanie nowych parametrów tożsamości wychowanków (Ja indywidualnego i Ja społecznego), a nie korektywna zmiana przekonań, nastawień i preferencji aksjologicznych czy form reakcji, zachowań, postaw i ról społecznych.
- 4) Środkiem do tego celu jest zmiana skryptów poznawczych i zafałszowanych atrybucji wychowanków przez rozwój strukturalnych czynników i mechanizmów procesów twórczych nieletnich oraz dostarczenie im nowych umiejętności i kompetencji społecznych.
- 5) Proponowanym sposobem, a więc metodą osiągnięcia tego celu jest resocjalizowanie przez trenowaną autoprezentację wybranych i odpowiednio wizualizowanych parametrów tożsamości<sup>483</sup>.

Metody twórczej resocjalizacji zakładają kreatywność osób prowadzących zajęcia, aby mogły stymulować wychowanków. Wychowawczo inicjowana kreatywność nieletnich zostaje utrwalana w różnych wymiarach realizowanych projektów metodycznych, w wyniku czego staje się podstawą dalszego rozwoju strukturalnych czynników i ich procesów twórczych. Zaawansowany poziom funkcjonowania tych procesów umożliwia współtworzenie nowych cech tożsamościowych wychowanków<sup>484</sup>. Implikację praktyczną stanowi Teatr Resocjalizacji „Scena Coda”<sup>485</sup> powstały z Inicjatywy Marka Konopczyńskiego i aktorki, reżysera – Marioli Daszkiewicz. Było to przedsięwzięcie naukowo – pedagogiczne realizowane w latach 1990 – 1992 w Zakładzie Poprawczym i Schronisku dla Nieletnich w Falenicy polegające na połączeniu funkcji

---

<sup>483</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Kształtowanie nowych tożsamości*, [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna. Tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s.278-279

<sup>484</sup> Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, op. cit., s. 125.

<sup>485</sup> Zob. także: Marek Konopczyński, Katarzyna Sawicka, *Teatr resocjalizacyjny, założenia, funkcje, formy*, Seria Pedagogiczna, Prace Naukowe UJ, 1993, nr 17.

artystycznych teatru zawodowego z funkcjami terapeutycznymi. Celem było poszukiwanie nowych form ekspresji i środków wyrazu artystycznego oraz eksponowanie i rozwiązywanie problemów psychologicznych (aksjologicznych)<sup>486</sup>. Funkcjonowanie metody „Sceny Coda” opierało się na tworzeniu spektakli ukazujących życiorysy młodzieży niedostosowanej, w których zagrała ona wraz z profesjonalnymi aktorami. To teatr ukierunkowany na osiągnięcie celów resocjalizacyjnych, służył także realizacji twórczych aspiracji, ich ukrytych lub jawnych zainteresowań, realizacji samego siebie i prezentujący spektakl o pewnych walorach artystycznych<sup>487</sup>.

Wyróżnić należy także Metodę Teatru Resocjalizacyjnego (MTR) oraz Metodę Resocjalizacji przez Sport (MRS), które zbudowane są na przesłankach przyjętych z teoretycznych założeń twórczej resocjalizacji:

- 1) W każdym wieku, bez względu na sposób funkcjonowania, istnieją potencjały twórcze.
- 2) Potencjały twórcze człowieka można rozwijać i kształtować za pomocą specjalnych form i sposobów oddziaływań (np. Trening twórczości).
- 3) Przez potencjały twórcze należy rozumieć osobowe i społeczne predyspozycje, umożliwiające ponadprzeciętne rozwiązywanie określonych sytuacji problemowych.
- 4) Potencjały twórcze są kształtowane i organizowane przez strukturalne czynniki procesów twórczych.
- 5) Osoby nieprzystosowane społecznie, na ogół na skutek niesprzyjających ich rozwojowi uwarunkowań socjalizacyjnych, mają, z jednej strony, nierozwinięte struktury procesów twórczych, z drugiej strony zaburzoną organizację tych procesów.
- 6) Metody twórczej resocjalizacji wspomagają proces wychowania resocjalizacyjnego osób nieprzystosowanych społecznie lub wręcz umożliwiają go.
- 7) Metody twórczej resocjalizacji aktywizują i rozwijają strukturalne czynniki procesów twórczych osób nieprzystosowanych społecznie, przez co odkrywają i uaktywniają ich potencjały twórcze.

---

<sup>486</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Editions Spotkania, Warszawa 1996, s. 122-123.

<sup>487</sup> Ibidem, s. 125-127.

- 8) Efektem rozwoju potencjałów twórczych osób niedostosowanych może być poszukiwanie przez nie nowej tożsamości.
- 9) Osoby nieprzystosowane społecznie, dzięki uzyskanym w trakcie oddziaływań nowym kompetencjom i umiejętnościom oraz wykreowanej nowej tożsamości, charakteryzującej się nowymi, wyuczonymi sposobami rozwiązywania sytuacji problemowych, mają realną szansę zaadaptować się i zakorzenić w bliższym i dalszym kręgu społecznym<sup>488</sup>.

Obie metody są podstawowymi metodami stosowanymi w przybliżonej koncepcji.

Metoda Resocjalizacji przez Sport (MRS) nastawiona jest na kreowanie określonych kompetencji osobowych i w ten sposób współtworzenia parametrów nieletnich wychowanków. Umożliwia wychowankom pełnienie odmiennych od dotychczasowych ról. Role te mają cechy aktywnej i kulturowo akceptowanej formy wyrażania siebie poprzez prezentowanie społeczne swoich atutów i kompetencji<sup>489</sup>.

Inne przykłady stosowania metodyki wychowania poprzez ekspresję artystyczną, poprzez sztukę i dla sztuki teatralnej, ukazującej wydarzenia z życia wychowanków stanowi „Teatr Świadectwa” z udziałem dziewcząt z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Radzionkowie<sup>490</sup>. Pantomima jest z kolei wiodącą w pracy z chłopcami w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Krupskim Młynie oraz w pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie w Specjalnym Ośrodku Wychowawczym w Mysłowicach. Hubert Kupiec zaproponował wychowankom z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Szczecinie warsztaty fotograficzne, podczas których głównym motywem był portret. Działanie to spełniło swą rolę zarówno diagnostyczną jak i terapeutyczną. Miały znaczenie w budowanej samoocenie oraz kreowaniu lepszego wizerunku w relacjach z otoczeniem<sup>491</sup>. Waldemar Woźniak w wychowaniu resocjalizującym stosuje pracę z wierszem, zachęca do samodzielnego ich pisanie. Kilka z nich było zwycięskich w konkursie poetyckim organizowanym przez Zakład Poprawczy w Zawierciu<sup>492</sup>. Jeszcze inną

---

<sup>488</sup> Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, op. cit., s. 225-226.

<sup>489</sup> Ibidem, s. 238-246.

<sup>490</sup> Tadeusz Wolan, *Resocjalizacja. Uwarunkowania, doświadczenia, projekty zmian*, op. cit., s. 127-131.

<sup>491</sup> Hubert Kupiec, *Fotografika w służbie resocjalizacji*, [w:] Sylwia Jaskuła (red.), sztuka w służbie edukacji, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk pedagogicznych PAN, Zeszyt 14, WSPR „PEDAGOGIUM”, Warszawa 2010, s. 246-260.

<sup>492</sup> Waldemar Woźniak, *Wykorzystywanie wierszy pisanych przez wychowanki zakładu poprawczego w metodyce resocjalizacji*, [w:] Irena Pospiszyl, Renata Szczepaniak, *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2007. Zob. także: Krzysztof

formą<sup>493</sup> jest wprowadzenie hip-hopu w oddziaływania resocjalizacyjne. Muzykoterapeutyczna propozycja działań nawiązuje do sfery wychowawczo-społecznej, ma na celu uwrażliwienie na muzykę oraz pokazanie, w jaki sposób można wykorzystać muzykę do wzbudzania i wyrażania emocji<sup>494</sup>.

Praca kulturalno-oświatowa powinna być elementem i instrumentem oddziaływania ideowego, jedną z głównych form pracy wychowawczej. Jest źródłem wiedzy, rozwijania zainteresowań, podnosi poziom kultury i stanowi niezbędną dla rozładowania napięć psychicznych rozrywkę<sup>495</sup>. Wymienione, artystyczne środki wyrazu mają zastosowanie terapeutyczne, stwarzają optymalne warunki do wyzwolenia ekspresji twórczej<sup>496</sup>. Arteterapia (*art therapy*)<sup>497</sup> jest metodą pomocniczą i uzupełniającą. Terapia przez sztukę w wąskim znaczeniu obejmuje terapię przez kreację plastyczną (plastykoterapia), w szerokim znaczeniu obejmuje: muzykoterapię, choreoterapię, teatroterapię, dramoterapię, biblioterapię, filmoterapię, biblioterapię, poezjoterapię<sup>498</sup>. Zamiennie stosowny termin to kulturoterapia (*culture therapy*), którego autorką jest Wita Szulc. Obejmuje on wszystkie rodzaje terapii, które posługują się środkami kultury (wytworami

---

Raczyński, *Oto są dni naszego życia. Antologia poezji więziennej*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Interpretacje” Opole 1994.

<sup>493</sup> Inicjatywy wykorzystujących sztukę w resocjalizacji jest bardzo wiele. Zaprezentowano zaledwie kilka działań adresowanych do nieletnich. Więcej na temat działań w więziennictwie opisuje Marek Konopczyński w książce *Metody twórczej resocjalizacji*, op. cit., s. 312-343.

<sup>494</sup> Łukasz Skryplonek, *Hip-hop w resocjalizacji, prezentacja metody*, [w:] Sylwia Jaskuła (red.), *Sztuka w służbie edukacji, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Zeszyt 14, WSPR „PEDAGOGIUM”, Warszawa 2010, s. 95-105. Zob. także: Edgar H. Tyson, *Hip Hop Therapy, An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth*, [w:] *Journal of Poetry Therapy*, II 2002, s. 131-144, (tłumaczenie własne).*

<sup>495</sup> Andrzej Kurek, *Działalność kulturalno – oświatowa w polskich zakładach penitencjarnych w latach 1945-1997*, [w:] Zenon Jasiński, Irena Mudrecka (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 116.

<sup>496</sup> Maja Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2013, s. 80.

<sup>497</sup> Obecnie można zaobserwować rozkwit działań i badań arteterapeutycznych w obszarach kształcenia specjalnego, wychowania resocjalizującego oraz w masowych szkołach i placówkach. Najnowsze publikacje zawierające opis projektów arteterapeutycznych to: Mirosława Furmanowska (red.), *Sztuka w wychowaniu i terapii*, Oficyna Wydawnicza „ATUT” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2014; Wiesław Karolak, *Arteterapie. Język wizualny w terapiach, twórczości i sztuce*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014; Bartosz Łoza, Aleksandra Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia*, część 1 i 2, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2014; Ewa Warmuz-Warmuzińska, *Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2013; Maja Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2013; Tomasz Rudowski, *Arteterapia. Inspiracje i wartości*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2013.

<sup>498</sup> Ewelina Justyna Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 18.

kulturowymi), traktowanymi jako działalność kulturalno-oświatowa uwzględniająca potrzeby ludzi chorych<sup>499</sup>.

Arteterapia ma wartość w procesie osobotwórczym człowieka, gdyż wykorzystuje szeroki wachlarz życiowej aktywności, nadaje sens i pomaga odnaleźć cel życia, ma istotne znaczenie w procesie komunikacji interpersonalnej, ułatwia wyrażenie intrapsychicznych konfliktów w sposób pozawerbalny. Marian Kulczycki wymienia jej funkcje zależne od celu zastosowania. Funkcja edukacyjna ma dostarczyć dodatkowych wiadomości przydatnych do reinterpretacji sensu i celu życia. Funkcja korekcyjna sprowadza się do przekształcania szkodliwych mechanizmów w bardziej wartościowe<sup>500</sup>. Ma istotny wpływ na ujawnianie tłumionych emocji, a jej katartyczny charakter pomaga rozładować niekorzystne napięcia, czyli pełni funkcję ekspresyjną<sup>501</sup>. Funkcja kompensacyjna ma na celu zaspokojenie niezrealizowanych potrzeb jednostki, a poznawcza uczy nazywania i rozpoznawania uczuć. Funkcja regulacyjna pozwala na zaspokojenie potrzeb samorealizacji oraz wypełnia braki i niepowodzenia w określonej dziedzinie życia<sup>502</sup>. Spełnia też funkcje relaksacyjne i odprężające<sup>503</sup>. Arteterapia poprawia nastrój, pobudza aktywność, pomaga odzyskać siły twórcze, poznać, wyrazić, uporządkować i zrozumieć własne emocje, odreagować nadmierne napięcie emocjonalne, doświadczać siebie i innych oraz otaczającego świata w sposób bardziej złożony i pełniejszy<sup>504</sup>.

Warto zwrócić uwagę na szereg projektów teatralnych skierowanych do młodzieży defaworyzowanej, jakie podejmuje Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki”<sup>505</sup>. Podobne inicjatywy promuje Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Toruniu uwzględniający specjalne potrzeby artystyczne młodzieży z grup

<sup>499</sup> Wita Szulc, *Kulturoterapia – wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Wydawnictwo Akademii Medycznej, Poznań 1994.

<sup>500</sup> Marian Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 57, 13.

<sup>501</sup> Ewelina Justyna Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, op. cit., s. 27.

<sup>502</sup> Zbigniew Skorny, *Terapie psychologiczne jako podstawa. Arteterapia*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1989, nr 52.

<sup>503</sup> Ewelina Justyna Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, op. cit., s. 27.

<sup>504</sup> Maria Piszczek, *Terapia zabawą, terapia przez sztukę*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej – Pedagogicznej MEN, Warszawa 2002, s. 3-21.

<sup>505</sup> Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki” zostało założone w roku 1999 w Bielsku-Białej z inicjatywy grupy entuzjastów: artystów i edukatorów. Od samego początku, zgodnie z zamysłem założycieli, teatr i to, co się z nim wiąże, stał się używanym i skutecznym narzędziem oddziaływania edukacyjnego i terapeutycznego. BSA „Teatr Grodzki” prowadzi programy edukacyjne i artystyczne dla dzieci i młodzieży w trudnej sytuacji życiowej, osób niepełnosprawnych, ofiar uzależnień, osób starszych i innych grup potrzebujących wsparcia. Źródło: [www.teatrgrodzki.pl](http://www.teatrgrodzki.pl), (data dostępu 15.03.2012 r.).



ryzyka. Mając na względzie, że resocjalizacja jest częścią pedagogiki specjalnej należy wyodrębnić i wyróżnić aktywność Poleskiego Ośrodka Kultury organizatora Biennale Teatrów w Łodzi pt. „Terapia i teatr”<sup>506</sup>. Ida Zochniak namawia do wykorzystywania sztuki i działalności artystycznej w procesie resocjalizacji. Sztuka pełni rolę zwierciadła, w którym odbiorca może odnaleźć siebie i swoje problemy, może wskazać na nowe ideały i wartości, które będą czynnikiem kształtowania pozytywnej osobowości<sup>507</sup>. Ważna w działaniach kulturotechnicznych jest autentyczna ekspresja jednostki pojmowana jako środek komunikowania innym własnych uczuć, myśli, przeżyć. Prowadzi ona do odsłonięcia osobistego „Ja”, a co się z tym wiąże, poprzez poznawanie samego siebie pomaga w otwarciu się na drugiego człowieka<sup>508</sup>. Twórczość rozszerza ramy naszego życia poprzez wydawanie rzeczy nowych i spełnia funkcje hedoniczne, zarówno dla tych, którzy z niej korzystają, jak i samych twórców, często jest też potrzebą<sup>509</sup> i wartością autoteliczną. Poprzez zaangażowanie w twórcze działania odkrywamy, poznajemy, wyrażamy i rozwijamy siebie. Często dokonuje się to za sprawą indywidualnych interakcji i wewnętrznych pobudek. Ważne jest, aby na gruncie oddziaływań wychowawczych i korekcyjnych nie zabrakło okazji do transgresji i autorealizacji poprzez tworzenie.

---

<sup>506</sup> Zob. [www.pos.lodz.pl](http://www.pos.lodz.pl) (data dostępu: 14.03.2012r.).

<sup>507</sup> Ida Zochniak, *Wychowawcze znaczenie sztuki w procesie resocjalizacji*, „Opieka-Wychowanie-Terapia”, 2003, nr 1 (53), s. 27.

<sup>508</sup> Ibidem, s. 28.

<sup>509</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 48.

### ROZDZIAŁ 3 DZIAŁANIE TEATREM I TECHNIKI TEATRALIZACYJNE

Teatr stwarza możliwość powiązania ze sobą wszystkich rodzajów ekspresji twórczej. Juliusz Ernest Lips powiedział: „nawet u najprymitywniejszych ludów ludzie szukali rozrywki teatrze. Dowodzi to, że najgłębsze korzenie teatru nie tkwią w skomplikowanych efektach scenicznych, osobistej sławie czy fabule oddziałującej na publiczność. Tym magicznym kluczem jest wyobraźnia”<sup>510</sup>. To właśnie teatr pozwala młodemu człowiekowi wrosnąć w świat kultury i sztuki, budując przy tym jego poczucie tożsamości i więzi społecznej, rozwijając wyobraźnię. Prowokuje do dyskusji nad kształtem świata, sensem życia, skłania także do aktywnej refleksji nad samym sobą<sup>511</sup>. Teatr tu opisany będzie oparty na dwóch biegunach: teatrze pedagogicznym i teatrze terapeutycznym. Synteza teorii teatru będzie miała za zadanie stworzyć podstawę dalszego omawiania jego znaczenia w procesie wychowania i resocjalizacji. Omówione zostaną techniki teatralizacyjne wykorzystujące w głównej mierze przekaz niewerbalny.

Teatr jako najstarsza instytucja kulturowa na świecie nieco inaczej postrzega kreacje roli zawierającej się w interpretacji różnorodnych obrazów społecznych. Teatr przygotowuje odbiorcę (widza) do pracy intelektualnej, a więc także sprzyja procesowi edukacyjnemu. Recepcja teatru jest czynnością intelektualną (inspiracja aktywności myślowej i wyobraźniowej), staje się impulsem do określonej działalności rzeczywistej, pozwala rozstrzygnąć wiele problemów konkretnego życia – wzbogaca więc różnorodne formy ludzkiej ekspresji<sup>512</sup>.

#### 3.1. Istota, walory, przemiany i katalog teorii teatru

Teatr jest najstarszą sztuką widowiskową, w wyniku spotkań aktora z widzem jest zjawiskiem społecznym, wrażliwym na wszelkie przejawy życia i sprawy związane z codziennością<sup>513</sup>, wykazuje silny związek z życiem społeczeństwa. Teatr

---

<sup>510</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>511</sup> Ewelina Justyna Konieczna, *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014, s.80.

<sup>512</sup> Jan Andrzej Fręś, *Edukacja teatralna w szkole średniej. Założenia – metody – propozycje*, Katowice 1990, s. 26 – 27.

<sup>513</sup> Jacek Słupczyński, *„Międzynarodowe Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku” jako przegląd amatorskich teatrów osób niepełnosprawnych*, [w:] Elżbieta Rzewuska, Grażyna Słupczyńska, *Teatr lalek i dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2011 s. 99.

„może być drogą ku drugiemu, ku innym światom ludzkim”<sup>514</sup>. Zakres oddziaływań teatru jest wielowymiarowy, a wielostronne funkcje wychowawcze wypływające z jego wielopłaszczyznowej istoty, gdzie każda z płaszczyzn może oddziaływać na widza<sup>515</sup>.

Funkcje wychowawcze, jakie spełnia teatr wyszczególniła Henryka Witalewska<sup>516</sup>:

1. *odradzająca* – rozumiana jako „otwieranie” i „odkrywanie” człowieka. Jawi się tu aspekt humanizujący, bowiem sztuka przenika do wnętrza człowieka, aby właściwie oddać charakter roli,
2. *moralno-polityczna* – „pobudzająca sumienia” za pośrednictwem bohatera, barw, symboli, dźwięków, gestów. Oddziałują moralnie przez to, że dają radość, budzą smutek, nienawiść, rozczarowanie, wywołują ból, rozdrażnienie, przynoszą ulgę, zadowolenie, dostarczają wielu innych doznań i wrażeń, których zasób i suma określa przekonanie człowieka o tym co dobre a co złe,
3. *ludyczna* – rozumiana jako rozrywka i jako zabawa, czyli jedna z najistotniejszych potrzeb wewnętrznych człowieka,
4. *integrująca* – dotyczy całościowej percepcji oraz integracji osobowości – przywracanie człowiekowi zachwianej równowagi psychicznej, łagodzenie wewnętrznych konfliktów i sprzeczności,
5. *intelektualna* – którą można rozumieć przede wszystkim jako wpływ teatru na rozwój wyobraźni, abstrakcyjnego myślenia, umiejętności kojarzenia i syntetycznego ujmowania zjawisk.

Andrzej Hausbrandt określa funkcje teatru w dwóch płaszczyznach:

- I. – zewnętrznej – odnoszące się do społeczeństwa jako całości ( tu wyróżnione zostały funkcje; wychowawczo – poznawcze, kathartyczne (oczyszczające), rozrywkowe i ceremonialne,
- II. – wewnętrznej – dotyczące samego teatru, które są tendencjami antynomicznymi:
  - dążenie do utrwalenia egzystencji (przetrwania) teatru w ogóle, a w szczególności w obowiązującym lub najpowszechniejszym na dany moment kształcie,

---

<sup>514</sup> Lech Śliwonik, *Zamurowany*, [w:] Irena Jajte-Lewkowicz, Agnieszka Piasecka (red.), *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, część II, Poleski Ośrodek Kultury, Łódź 2006, s. 64.

<sup>515</sup> Halina Guzy – Steinke, *Teresa Wilk, Uczeń i teatr*, op. cit., s. 49.

<sup>516</sup> Henryka Witalewska, *Teatr a człowiek współczesny*, WSiP, Warszawa 1983, s. 30-35.

– dążenie do wprowadzenia nieustannych zmian i przeobrażeń w teatrze poprzez rozbijanie istniejących formuł, negowanie ugruntowanych tendencji, przeprowadzania eksperymentów<sup>517</sup>.

Hausbrandt mówił nie tylko o funkcjach estetycznych i społecznych teatru, ale też o spełnianej przez niego roli narzędzia edukacji publicznej, czyli w wychowywaniu społeczeństwa<sup>518</sup>.

Przybliżając funkcje teatru należy wspomnieć także o aspekcie mimetycznym tej dziedziny tworzenia. *Mimesis* (z gr. naśladowanie) jest zasadniczym pojęciem estetyki greckiej. Sztuka mimetyczna to sztuka ekspresyjna przedstawiająca raczej wewnętrzne uczucia niż zewnętrzną rzeczywistość<sup>519</sup>. „Teatr przez fakt, że udaje rzeczywistość, należy do tej dzieciny sztuki, w której można dokonać kreacji nowego, namacalnie doświadczanego świata”<sup>520</sup>. W starożytności celem *mimesis* było „naśladowanie charakterów”, równocześnie prowadziło ono do oczyszczenia duszy (*katharsis*)<sup>521</sup>. W starożytnej Grecji wierzone, że teatr posiada zdolność „kierowania duszami”, czyli wpływania na obyczaje i postępowanie, oddziaływanie na uczucia, także ich rozbudzania<sup>522</sup>. Krystyna Pankowska<sup>523</sup> przybliżyła mimetyczny charakter sztuki, mówi, że u źródeł teatru leży odwieczna potrzeba ekspresji dramatycznej, która „jest środkiem, za pomocą którego człowiek dokonuje aktu identyfikacji z innymi”<sup>524</sup>.

Związek teatru pedagogicznego i terapeutycznego z profesjonalnymi teatrami polega właśnie na pragnieniu doznania *katharsis*, stworzenia uczniom i pacjentom, a widzom w teatrze – okazji do „oczyszczenia” swojego wnętrza, uwalniania nagromadzonych emocji<sup>525</sup>. Elementów teatru pedagogicznego i terapeutycznego można doszukać się w angielskim teatrze elżbietańskim, którego charakteryzowała umowność, odwoływanie się do wyobraźni widzów, ubóstwo scenerii, granie bez

---

<sup>517</sup> Andrzej Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1983, s. 14.

<sup>518</sup> Ibidem, s. 80.

<sup>519</sup> Irena Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985, s. 47.

<sup>520</sup> Jacek Słupczyński, „Międzynarodowe Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku” jako przegląd amatorskich teatrów osób niepełnosprawnych, [w:] Elżbieta Rzewuska, Grażyna Słupczyńska, *Teatr lalek i dziecko*, op. cit., s. 97.

<sup>521</sup> Irena Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, op. cit., s. 47.

<sup>522</sup> Sławomir Śliwa, *Teatroterapia w procesie kreatywnej resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014, s. 81.

<sup>523</sup> Milczarek-Pankowska K., *Współczesny teatr poszukujący*, WSiP, Warszawa 1986, s. 9.

<sup>524</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>525</sup> Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, op. cit. s. 9-10, ze wstępu.

dekoracji i sprzętów<sup>526</sup>. Teatry włoskiego renesansu były – w porównaniu do teatru elżbietańskiego – konstrukcjami tymczasowymi, które urządzano we wnętrzach arystokratycznych rezydencji. „Normalny człowiek” nie tylko nie miał do nich dostępu, ale często w ogóle nie wiedział o ich istnieniu<sup>527</sup>.

Commedia Dell'arte (*komedia improwizowana*) to nazwa określająca zjawisko, które narodziło się we Włoszech w połowie XVI wieku. Jej nazwę można interpretować jako „komedię sprawności”<sup>528</sup>. Polega na improwizowaniu, tworzeniu dialogów stosownie do sytuacji, wprowadzanie do akcji postaci o bardzo zróżnicowanych cechach charakterologicznych<sup>529</sup>. Typowe dla teatru *commedia dell'arte* ciągłe bezpośrednie komunikowanie się aktorów z widzami, nieustanne śledzenie reakcji publiczności, sprzyjanie jej różnym inicjatywom i dostosowywanie gry i toku akcji do zachowania się widzów<sup>530</sup>.

Teatrolog Margaret Dietrich<sup>531</sup> zwraca uwagę na działalność pedagogicznego teatru jezuickiego, który upowszechniał wzory obyczajowe i modele współżycia, a także nauczał dobrych manier i zapoznawał z historią. Promował wiedzę o innych krajach i narodach, zapoznawał z dramaturgią innych ośrodków kulturalnych. Stał się więc miejscem poszerzania horyzontów, uczęszczano do niego, aby uchodzić za osobę oświeconą<sup>532</sup>. Jezuici jako pierwsi użyli określenia „teatr pedagogiczny”, traktując go jako narzędzie kształtowania postaw ludzkich i propagowania określonych poglądów. Wiele idei „dramatu szkolnego” znajduje wyraz w praktyce teatru pedagogicznego (a także terapeutycznego), jak choćby dążenie do wyrobienia pewności siebie, połączenia śmiałości i skromności w prezentowaniu własnych osądów, przemyśleń, oczekiwań czy roszczeń. Teatr wprowadza w określone role społeczne – jest to zadanie teatru, które jest jedną z najistotniejszych funkcji współczesnej edukacji i wychowania. Często przecież ujawniane przez uczniów trudności w nauce czy kłopoty wychowawcze są rezultatem alienacji, wyobcowania ze społecznej rzeczywistości, braku umiejętności realizowania się w różnych rolach

---

<sup>526</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>527</sup> Christopher Balme, *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 193.

<sup>528</sup> Dariusz Kosiński, Anna Wypych-Gawrońska, Małgorzata, Sugiera, Joanna Leśniewska, Joanna Marszałek., *Słownik wiedzy o teatrze*, Wydawnictwo Park Edukacja, Bielsko Biała 2008, s. 168.

<sup>529</sup> Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, op. cit., s. 9-10.

<sup>530</sup> Ibidem, s.10-11.

<sup>531</sup> Margaret Dietrich, *Maske und Koturn*, 1963, nr 4, podają za: Andrzej Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, op. cit., s. 81.

<sup>532</sup> Ibidem, s.82.

społecznych<sup>533</sup>. Pedagogiczne walory teatru dostrzegł i akcentował Kazimierz Braun, ponieważ daje on „każdemu uczestnikowi procesu twórczego prawo do indywidualnej wypowiedzi, wydaje się być wyrazicielem najbardziej humanistycznych współczesnych tendencji”<sup>534</sup>.

Arystoteles – wyróżniając trzy rodzaje literackie: lirykę, epikę i dramat, zauważył, że tylko dramat wymaga całej oprawy, aby w pełni mógł zaistnieć na scenie. To rozróżnienie dramatu literackiego i dramatu wystawianego upowszechniło się w Polsce dzięki np. Adamowi Mickiewiczowi, który w swym wykładzie na temat literatur słowiańskich – słynny później wykład XVI z 4 kwietnia 1843 roku (*Lekcja XVI*, kurs trzeci Literatur Słowiańskich) – poświęcił uwagę dramatowi słowiańskiemu. Wykład ten w okresie Młodej Polski za sprawą Stanisława Wyspiańskiego, Leona Schillera i Juliusza Osterwy stał się ewangelią nowej sztuki – sztuki teatru jako sztuki autonomicznej, niezależnej od literatury<sup>535</sup>.

Gordon Craig w roku 1905 wydał pracę „*O sztuce teatru*” i wręcz stwierdzał w niej, że teatr przestał być służebnicą literatury (bowiem służy do wystawiania dramatów), gdyż jako sztuka odrębna, autonomiczna jest raczej siostrzycą tańca, muzyki i plastyki. Podobne teorie wcześniej formułował Ryszard Wagner w swej teorii dramatu muzycznego, łączącego słowo, muzykę, taniec i tzw. wystawę sceniczną<sup>536</sup>. Definicję tragedii antycznej i jej składowe szczegółowo opisał Arystoteles w „*Poetyce*”<sup>537</sup>.

Twórcom teatralnym zależało na uwolnieniu widowiska od dyktatu literatury. Obszernie na ten temat pisał Kazimierz Braun, w pracy z 1984 roku, zatytułowanej „*Wielka Reforma Teatru w Europie. Ludzie – idee – zdarzenia*”<sup>538</sup>. Anne Ubersfeld podkreśla, że teatr „daje możliwość powiedzenia tego, co nie jest zgodne z kodem kulturowym czy logiką społeczną (...). To, co według ściśle określonych reguł powinno być podporządkowane normie, w teatrze cieszy się całkowita swobodą, jest pełne sąsiadujących ze sobą sprzeczności”<sup>539</sup>. Prąd reteatralizacji teatru, jaki wiał u schyłku XIX wieku i w pierwszych latach XX wieku, daje się interpretować po linii wskazywanej tu antynomiczności. Reteatralizacja głoszona przez Fuchsa,

---

<sup>533</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>534</sup> Kazimierz Braun, *Druga Reforma teatru? Szkice*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, 1979, s. 151.

<sup>535</sup> Alfred Wolny, *Teatr – sztuka wieloraka*, op. cit., s. 14-15.

<sup>536</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>537</sup> Zob. Arystoteles, *Poetyka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

<sup>538</sup> Alfred Wolny, *Teatr – sztuka wieloraka*, op. cit., s. 14-15.

<sup>539</sup> Anne Ubersfeld, *Czytanie teatru I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 41.

Craiga, Jewreinowa, Reinhardta, działaczy teatralnych we Francji, jak Jacques Copeau, Baty, kojarzy się z traktowaniem teatru jako zabawy, jest wyrazem odradzającego się, dochodzącego do głosu właśnie takiego pojmowania i zapotrzebowania teatru<sup>540</sup>.

Obok wymienionych dwóch koncepcji dramatu, a więc literackiej i teatralnej, wkrótce rozwinęła się trzecia: koncepcja tzw. przekładu intersemiotycznego, że przedstawienie teatralne to przekład dramatu z systemu znaków literackich na system znaków teatralnych. Autorem tej teorii był Tadeusz Kowzan, znany zwłaszcza jako autor rozprawy „*Znak w teatrze*”<sup>541</sup>.

Podstawową figurą każdego widowiska teatralnego jest oksymoron<sup>542</sup>. Czas teatralny jest oksymoronem, a także przestrzeń teatralna, pole gry i naśladowanie rzeczywistości. Warto przywołać Jerzego Grotowskiego, twórcę „teatru ubogiego”, który twierdził, że: „Jedyna jest wartość, której ani film, ani telewizja nie zdołają nigdy przejąć od teatru: bezpośrednia więź rodząca się pomiędzy żywymi istnieniami. Więzy, która sprawia, że każdy akt prowokacji ze strony aktora, każdy przejaw jego magii (którego widz nie jest w stanie powtórzyć) staje się czymś wielkim i niezwykłym”<sup>543</sup>. „Koncepcja „aktu całkowitego”, będąca postulatem tego wielkiego teoretyka i wizjonera teatru, ma związek z samoofiarowaniem się aktora w obecności widzów, z wykorzystaniem wszystkich możliwości własnego ciała i psychiki. Można żywić przekonanie, że tak realizowany teatr stanie się atrakcyjną kontrpropozycją w stosunku do kultury masowej, kina i telewizji zarówno dla jego odbiorców, jak też dla aktorów – artystów tworzących iluzję teatru”<sup>544</sup>.

Teatrem nieprzeciętnym i wyjątkowym był zespół Laboratorium Jerzego Grotowskiego, zapewniający artystom, a także swym odbiorcom przeżycia o szerokim spektrum doznań emocjonalnych, estetycznych i społecznych. Tego typu reakcje powstają wówczas, gdy przekraczana jest granica konwencji kulturalnych stereotypów, pozwalająca uczestniczyć odbiorcom w czymś wyjątkowym ze

---

<sup>540</sup> Tymon Terlecki, *Funkcja społeczna teatru*, [w:] Zygmunt Zaleski-Lubicz (red.), *Życie sztuki. Rocznik trzeci*, Administracja i skład główny w kasie im. Mianowskiego, Warszawa 1938, s. 104.

<sup>541</sup> Alfred Wolny, *Teatr – sztuka wieloraka*, [w:] ibidem., s. 21.

<sup>542</sup> Andrzej Kącki, *O atrybutach i akcydensach teatru eksperymentalnego*, [w:] ibidem: s. 24-25.

<sup>543</sup> Michał Wójtowski, *Wiedza o kulturze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 139, podają za: Andrzej Kącki, *O atrybutach i akcydensach teatru eksperymentalnego*, op. cit., s. 24-25.

<sup>544</sup> Ibidem, s. 25.

względu na autentyczność relacji międzyludzkich, jakie zachodzą podczas takich artystycznych kontaktów<sup>545</sup>.

„Teatr jest powołaniem każdego człowieka, ponieważ każdy potrafi grać. Każdy też – wykorzystując medium jakim jest teatr – może wziąć odpowiedzialność za życie i cieszyć się z podjętej aktywności i wywoływania zmian”<sup>546</sup>. Koncepcja, określana jako pedagogika kształcenia przez teatr, opierała się na założeniu, że kontakt z teatrem i jego wartościami może być nie celem działalności wychowawczej, lecz środkiem rozwoju osobowego człowieka, za pomocą którego w sposób daleko bardziej skuteczny i atrakcyjny osiągnąć możemy humanistyczne cele wychowania człowieka; drogą do samorealizacji człowieka, zdobywającego własnym wysiłkiem i z własnej inicjatywy nowe możliwości asymilacji wartości znajdujących się w teatrze, korzysta przy tym z różnego rodzaju pomocy, lecz przez siebie wybranych i zaakceptowanych, często przez siebie samego zorganizowanych na podstawie aktualnych możliwości<sup>547</sup>. W pedagogice dla teatru chodzi o wywołanie przeżycia estetycznego spektaklu za pomocą ułatwiających jego percepcję środków ekspresji, chodzi o udostępnienie widzom dostatecznie licznych kodów teatralnego języka, co jest niezbędnym warunkiem kształtowania się plastyczności postaw widza, zwłaszcza zaś jego podatności na przyswajanie nowych konwencji teatralnych; oraz aby utrwalić umiejętności widza w odnajdywaniu satysfakcji z wykrywania nowych reguł gry umysłowej, jaką proponuje dzieło dramatyczno-teatralne<sup>548</sup>.

Pedagogika twórczej aktywności teatralnej znalazła później wsparcie w koncepcji człowieka jako istoty z natury transgresyjnej (*homo transgressivus*), która przyjęła w punkcie wyjścia analizy natury działalności człowieka, motywów tej działalności, ludzkiej osobowości założenie, że „człowiek jest układem transgresyjnym, że wykonywanie tego rodzaju działań stanowi najbardziej charakterystyczną cechę *homo sapiens*”<sup>549</sup>. Starogreckie słowo *theaomai* oznacza „przyglądać się”, „patrzeć”. Pojęcie teatru wywodzi się więc z dwóch słów jednocześnie: *theatron*, czyli miejsce oraz właśnie *theaomai*. Tak więc teatr to

<sup>545</sup> Andrzej Kački, *O atrybutach i akcydensach teatru eksperymentalnego*, op. cit., s. 25.

<sup>546</sup> Ze wstępu Marii Depty – Jędrzejczak, Alicji Jaskólskiej i Aldony Żejmo – Kudelskiej do Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way - Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014, s. 22.

<sup>547</sup> Wiesław Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej - ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 398.

<sup>548</sup> Ibidem, s. 399.

<sup>549</sup> Ibidem, s. 401.



zarówno miejsce, jak i oglądanie, a zatem zakłada się istnienie tego, który ogląda. Jednocześnie, jeśli teatr jest miejscem spotkania, dialogu, to musi być interlokutor. Zbigniew Raszewski w swojej teorii teatru zdefiniował widza, który pojawia się tam, gdzie dzieją się niezwykle, a jednocześnie ulotne wydarzenia<sup>550</sup>. Widz jest naocznym świadkiem wydarzenia<sup>551</sup>. Edward Gordon Craig uznawał teatr za drogę myślenia i postrzegania zewnętrznego świata, artysta może go poznawać i kontemplować, a każdy stworzony przez niego byt istnieje o tyle, o ile odnosi się do sztuki teatru i jego tradycji. Artysta zatem buduje nowe światy, oryginalne i niepowtarzalne dzieło sztuki posługując się własną wyobraźnią, a jego dzieło sztuki, posługując się wyobraźnią, a jego dzieło nie jest realną rzeczą, jest bytem wyobrażeniowym<sup>552</sup>. Bycie na scenie przyrównywane jest i zogniskowane wokół myśli filozoficznej Martina Heideggera. Pochłaniający staję się opis ontyczny będący punktem wyjściowym w istnieniu aktora na scenie<sup>553</sup>.

Antonin Artaud wskazał nowy kierunek, tworząc pojęcie „poezji przestrzennej”, ale to właśnie Tadeusz Kantor oparł swoje rozumienie teatru na podejściu do przestrzeni. Źródła jego twórczości tkwiły nie w interpretacji tekstów, ale w malarstwie – i ten punkt wyjścia doprowadził go do rozumienia teatru jako medium, w którym przedmioty i miejsca liczą się w tym samym stopniu, co ludzkie ciało<sup>554</sup>. Eli Rozik w koncepcji korzeni teatru, rozumianego jako medium obrazowe, wynosi na piedestał zdolności człowieka do spontanicznego wytwarzania obrazów. Ważny jest dla niego rytuał, czyli odgrywanie pewnego aktu, czynności przez wspólnotę i na jej potrzeby z wykorzystaniem różnych mediów, zgodnie z religijnymi lub pozareligijnymi intencjami<sup>555</sup>.

Aldona Jawłowska opisując alternatywny ruch teatralny formujący się w latach siedemdziesiątych przytoczyła światopogląd wyznaczający jego ramy Teatr – ruch, w którym cele i środki działania wykraczają poza ramy artystycznej wypowiedzi. Teatr – ruch ożywił wiarę w demaskatorską misję teatru, w to, że

---

<sup>550</sup> Zob. Zbigniew Raszewski, *Teatr w świecie widowisk. Dziewięćdziesiąt jeden listów o naturze teatru*, Wydawnictwo „Krağ” Warszawa, 1991.

<sup>551</sup> Krystyna Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, op. cit., s. 39.

<sup>552</sup> Edward G. Craig, podają za: Katarzyna Krasoń, *Cielesność w akcie tworzenia...* op. cit., s. 91.

<sup>553</sup> Artur Duda, *Teatr realności. O iluzji i realności w teatrze współczesnym*, Wydawnictwo „Sowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2006. s. 22.

<sup>554</sup> David Wiles, *Krótką historia przestrzeni teatralnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 23.

<sup>555</sup> Eli Rozik, *Korzenie teatru*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 59.

zdobyć świadomości zafałszowań to jednocześnie ich przewyciężanie. Podstawową wartością estetyczną ruchu była prawda, autentyczność postrzegana jako zgodność ekspresji własnymi doświadczeniami i odczuciami<sup>556</sup>. Można wyróżnić jeszcze kilku twórców, którzy tworzyli dla innych idei niż tylko przekaz artystyczny. Eugenio Barba z „Odin Teatre”<sup>557</sup>, którego kultura oparta jest na różnorodności kulturowej i barterze: aktorzy z tej formacji prezentują się poprzez swoją pracę określonemu środowisku, które rewanżuje się pieśniami, muzyką i tańcami własnej, miejscowej kultury. Jest to wymiana przejawów kultury nie tylko wzbogacająca wiedzę na temat innych form ekspresji, ale w równym stopniu będąca społeczną interakcją pozwalającą pokonać uprzedzenia, trudności językowe oraz różnice w myśleniu, oferowaniu ocen i zachowaniu<sup>558</sup>. Wcześniej jeszcze teatrem śmiało przekonującym o zwyciężaniu dobra nad złem sprzeciwianiu się segregacji rasowej, skrajnie lewicowym był „The Bread and Puppet” powołany w 1963 roku przez Peter’a Shumana<sup>559</sup>. Formuła tych teatrów związana jest z II Reformą Teatru Kazimierza Brauna<sup>560</sup>.

### 3.2. Teatralizacja – sens i znaczenie w wychowaniu resocjalizacyjnym

Koncepcja wychowania przez teatr sięga starożytności, lecz jej praktyczne zastosowanie na szeroką skalę miało miejsce dopiero u progu XX wieku<sup>561</sup>. Przyglądając się teatrowi z perspektywy pedagogicznej, można zauważyć, iż wielu humanistów dostrzega w teatrze narzędzie edukacji. Reprezentantami takiego stanowiska byli: Bogdan Suchodolski oraz Irena Wojnar. Filozof, pedagog i historyk kultury Bogdan Suchodolski był zwolennikiem szerokiego ujęcia kultury, u podstaw której leży twórczość przekształcająca przyrodę, społeczeństwo i psychikę ludzką. W oddziaływaniach wychowawczych zwracał uwagę na potrzebę rozbudzania skłonności do zainteresowania sztuką, aby kontakt z nią stawał się potrzebą duchową, a sztuka i piękno służyły umiłowaniu życia<sup>562</sup>. Józef Górniewicz mówi, że wychowanie w teatrze określone jest przez dwojako rozumianą kreatywność: stwarzanie scenicznej postaci oraz tworzenie siebie w wyniku interakcji, kontaktu

<sup>556</sup> Aldona Jawłowska, *Więcej niż teatr*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988, s. 22.

<sup>557</sup> Zob. Eugenio Barba, *Teatr – kultura*, „Dialog” 1980, nr 5, s. 120-131.

<sup>558</sup> Źródło: <http://www.grotowski-institute.art.pl/> (data dostępu 17.01.2015r.).

<sup>559</sup> Dariusz Kosiński, Anna Wypych-Gawrońska, Małgorzata, Sugiera, Joanna Leśniewska, Joanna Marszałek., *Słownik wiedzy o teatrze*, op. cit., s. 359.

<sup>560</sup> Zob. Kazimierz Braun, *Druga Reforma teatru? Szkice*, op. cit.

<sup>561</sup> Ewelina Justyna Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, op. cit., s. 69.

<sup>562</sup> Janusz Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 60-63.

z innymi osobami i treścią dzieła, którego konkretyzacji doznajemy w grze aktorskiej wykonawcy w zespole<sup>563</sup>.

„Teatr jest zjawiskiem wyjątkowym w świecie sztuki. Powstał jako próba wypowiedzenia się człowieka nie tylko za pomocą słów, ale również za pośrednictwem pozasłownych środków wyrazu (gestów, mimiki, ruchu scenicznego). Innym ludziom można przekazać wiele informacji za pomocą ruchu, gestu czy spojrzenia. Teatr przedstawia gamę ludzkich charakterów i osobowości, pokazuje wielkie namiętności i ludzkie uczucia. Otwiera przed człowiekiem nowe perspektywy, daje mu możliwość przekraczania własnych granic. To przeobrażenie umożliwia mu maska teatralna. Teatr od samego początku usiłuje poszukiwać prawdy o człowieku, o tym jakim się staje, gdy nakłada lub zrzuca swoje maski, o człowieku, który uwikłany jest między prawdą a maską”<sup>564</sup>.

Krystyna Pankowska wśród współczesnych form aktywności teatralnej wyróżnia teatr instrumentalny postrzegany przez nią jako metoda parateatralna, istniejący „w celu spełniania zadań pozaartystycznych (terapeutycznych, resocjalizacyjnych itd.)”<sup>565</sup>. Teatr i związane z nim techniki i metody stanowią doskonałe narzędzie wychowawcze, edukacyjne, terapeutyczne i profilaktyczne. Jedną z najbardziej popularnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą (nie tylko społecznie nieprzystosowaną) jest drama. Zasługi dla rozwoju dramy przypisuje się Dorothy Heathcote, która uważana jest za twórczynię dramy kreatywnej. Wiąże wchodzenie w rolę się z podwójnym jej oglądem: z perspektywy bycia w środku, grania, przeżywania oraz bycia na zewnątrz. Przedmiotem jej zainteresowań są motywacje działających postaci<sup>566</sup>. Andy Hickson – reżyser teatralny, który wykorzystuje dramę w edukacji i terapii, jest zdania, iż dramę należy ujmować na tle szeroko rozumianego zjawiska teatru, bowiem umożliwia on człowiekowi zrozumienie siebie samego, świata wokół nas i naszego miejsca w nim<sup>567</sup>.

---

<sup>563</sup> Józef Górniewicz, *Edukacja teatralna dzieci w placówkach kulturalno-oświatowych*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990, podają za: Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia...*, op. cit., s. 63.

<sup>564</sup> Krystyna Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od dramatu pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, op. cit., s. 47.

<sup>565</sup> Krystyna Milczarek-Pankowska, *Współczesny teatr poszukujący*, op. cit., s. 14.

<sup>566</sup> Krystyna Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, op. cit., s. 47.

<sup>567</sup> Ibidem, s. 47.

W teorii dramy edukacyjnej Briana Way'a odgrywanie postaci polega na „byciu sobą w odmiennych warunkach”<sup>568</sup>. Dzieci i młodzież odgrywają najpierw intuicyjnie, a następnie świadomie sympatię, zrozumienie i współczucie dla innych, „które w równym stopniu są zakorzenione w emocjonalnym, fizycznym i duchowym Ja, co i w zwykłym poznaniu intelektualnym. Jest to podstawowa racja bytu dramy jako przygotowania do życia (...)”<sup>569</sup>. Za pośrednictwem odgrywania roli pojawia się w świadomości młodego człowieka zrozumienie i współczucie dla innych. Jednocześnie ma miejsce odkrywanie prawdy o sobie<sup>570</sup>. Zdaniem Krystyny Pankowskiej<sup>571</sup> rola w dramie jest zawsze improwizowana, tworzona na gorąco, nieustannie modyfikowana w zależności od relacji z innymi postaciami, które także ulegają modyfikacjom, podobnie jak przebieg całej dramy. Rola w dramie jest procesem, nie zaś gotowym produktem. Dana postać wchodzi w relacje z innymi postaciami i dopiero ich wzajemne związki tworzą strukturę dramy. Autorka wyróżnia dwa rodzaje ról: role otwarte, mające jedynie wstępnie zarysowaną postać oraz sytuację; role zamknięte, ściśle określone od początku do końca akcji. „Istota dramy polega nie na prostym odtwarzaniu postaci, a na próbie empatycznego doświadczania jej przeżyć w różnych sytuacjach życiowych”<sup>572</sup>. Elementem bazowym staje się improwizacja. Jest to czynność spontaniczna, reakcja na działanie bodźca, motywu, inspiracji z momentalnego pomysłu. Powstaje ad hoc, umożliwia szybką zmianę wątków, ról, sytuacji oraz poszukiwania rozmaitych sposobów rozwiązań tych sytuacji<sup>573</sup>. Brian Way wymieniając zaletę improwizacji wskazuje na brak scenariusza. Improwizacja jego zdaniem pobudza wszystkie funkcje psychiczne. Jest czynnością, która potrafią wykonać dzieci w każdym wieku i bez różnicy zdolności<sup>574</sup>. Drama zakłada rozumienie predyspozycji twórczych człowieka. Czyni z nich podstawę działań, punkt wyjścia, cel, jest to odkrywanie i rozwijanie

---

<sup>568</sup> Brian Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, tłum. K. Pankowska i E. Nerwińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 187.

<sup>569</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>570</sup> Krystyna Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, op. cit., s. 54.

<sup>571</sup> Krystyna Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 130.

<sup>572</sup> Ibidem, s. 130.

<sup>573</sup> Božena Svábová, *Aplikacja dramaterapii w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi psychicznie*, [w:] Adam Stankowski, Katarzyna Gabryś (red.) *Antropotechnika, kulturotechnika, socjotechnika w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo „Gnome”, Katowice 2010, s. 204.

<sup>574</sup> Brian Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 133.

w każdej jednostce kreatywności<sup>575</sup>. Sednem dramy jest wzbogacenie jej uczestników o dodatkowe zasoby poznawcze i społeczne przyjętych w danej kulturze modeli, ale też krytyczne spojrzenie własnego rozumienia i przydatności tych nowych zasobów w sytuacjach ekstremalnych, wymagających pilnych rozstrzygnięć, decyzji, negocjacji, wyborów etycznych<sup>576</sup>. Drama to silne narzędzie wywierania wpływu społecznego<sup>577</sup>. John Somers mówi o dramie, że „jest społeczną, negocjowalną formą sztuki, a jej procesy pielęgnują umiejętności społeczne, wspierając empatię”<sup>578</sup>. Określa on dramę mianem „symbolicznego języka”, za pomocą którego przedstawiamy „realny” świat. Improwizacja jest przedstawieniem bez scenariusza. Dzięki temu jest aktywnością dostępną dla wszystkich. Improwizacja uczy współpracy, myślenia, akceptacji, niezwyklej uwagi wobec partnera, kreatywności i spontaniczności<sup>579</sup>.

Jeżeli nie traktujemy dramy jako kolejnego przedmiotu, lecz jako sposób wspomagania rozwoju każdej osoby, wtedy interesuje nas okrąg, dla każdej jednostki od dzieciństwa do dorosłości. Szczegóły odnośnie do każdego „punktu na okręgu” będą dla każdej osoby odmienne, z powodu odrębności każdej osobowości. Niemniej jednak każda osoba posiada te same „punkty na obwodzie koła” i tę samą możliwość rozwoju każdego punktu do jego pełni<sup>580</sup>.

A oto „punkty na okręgu” według Way’a: koncentracja, zmysły, wyobraźnia, fizyczne Ja, mowa, emocje, intelekt. Wszystkie te punkty rozwijają się podczas twórczej improwizacji, która jest żywiołem dramy, niezbywalną częścią jej struktury, a nie tylko samą techniką<sup>581</sup>.

Brian Way posługuje się terminem „przedstawienie improwizowane”. Anna Dziedzic natomiast wprowadza następujące terminy: „improwizacja” (z tekstem; z tekstem i sytuacjami), „scenka improwizowana”, „przedstawienie

<sup>575</sup> Krystyna Pankowska, *Pedagogika dramy*, op. cit., s. 173.

<sup>576</sup> Adam Jagiello-Rusiłowski, *Gdzie diabeł nie może, tam dramę pośle*, [w:] Adam Jagiello – Rusiłowski (red.), *Drama w stop klatce*, op. cit. s. 65.

<sup>577</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>578</sup> Kamila Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo „Difin” S.A., Warszawa 2014, s. 17 i 28.

<sup>579</sup> Oskar Hamerski, *Improwizacja według Keitha Johnstone’a*, Biblioteka Zeszytów Naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. I. Solskiego w Krakowie, Krak...ów 2014, s. 131.

<sup>580</sup> Brian Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, tłum. K. Pankowska i E. Nerwińska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 28, za: Krystyna Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014, s. 56.

<sup>581</sup> Krystyna Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014, s. 57.

improwizowane”<sup>582</sup>. Oskar Hamerski szczególną rolę wśród technik teatralizacyjnych przypisuje grom improwizacyjnym, gdyż „uczestnictwo w nich ma charakter zabawy”<sup>583</sup>, więc zmniejsza poziom stresu, jednocześnie pobudzając aktywność i ciekawość, (...) reguły rządzące improwizacją wydają się istotne dla zdrowia psychicznego człowieka”<sup>584</sup>.

Już wcześniej wspomniano, że teatr jest dobrym narzędziem terapeutycznym. Termin „teatroterapia” pochodzi od łacińskiego słowa *theatrum* i greckich słów: *théatron* (od *theáomai*) „oglądam” oraz *therapeuén*, które w szerszym kontekście oznacza leczenie. Teatroterapii jest rozumiana jako narzędzie do wewnętrznego wzrostu i wzbogacenia osobowości oraz definiowania jako „spontaniczne przedstawienie teatralne, stosowane w celach terapeutycznych przy udziale dzieci i dorosłych z zaburzeniami charakteru”. Ten rodzaj terapii ma oczyszczający wpływ na psychikę człowieka, gdyż dzięki nieskrępowanemu wyrażeniu „konfliktów sprzyja odreagowaniu stłumionych uczuć, pozwala częściowo (w ramach przedstawienia) stać się osobą, którą chciałoby się być”. Co więcej, prowadzi do „zmiany zachowania w kierunku lepszego przystosowania się do rzeczywistości”<sup>585</sup>.

Do rodzajów teatroterapii można zaliczyć:

- psychodramę, czyli „spontaniczne przedstawienie sceniczne, które pozwala na uwidocznienie i ponowne przeżycie konfliktów interpersonalnych i intrapsychicznych w ramach terapeutycznych”<sup>586</sup>;
- dramę rozumianą jako metodę pomocniczą w nauczaniu różnych przedmiotów szkolnych lub samoistną metodę kształcenia osobowości człowieka poprzez rozwijanie wyobraźni i wrażliwości, uczenie aktywnej twórczości, kształcenie umiejętności współpracy z innymi ludźmi;
- pantomimę, czyli „nieme widowisko sceniczne, w którym zdarzenia przekazywane są przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów ciała, gestów, mimiki”<sup>587</sup>.

---

<sup>582</sup> Anna Dziedzic, Janina Pichalska, Elżbieta Świdorska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 16.

<sup>583</sup> Na obecność zabawy w dramie i improwizacji wskazuje także Krystyna Pankowska, *Drama – zabawa i myślenie*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990.

<sup>584</sup> Oskar Hamerski, *Improwizacja według Keitha Johnstone’a*, op. cit., s. 137.

<sup>585</sup> Za: Ewelina Justyna Konieczna, *Arteterapia...*, op. cit., s. 68.

<sup>586</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>587</sup> Ibidem, s. 69.

Jacob Levy Moreno twierdził, że „człowiek nie jest istotą całkowicie zdeterminowaną przez swoje wczesnodziecięce doświadczenia, że może wyrwać się ze stanu dryfowania i znaleźć w stanie decydowania o własnym losie, a drogą do tego jest spotkanie z drugim człowiekiem”<sup>588</sup>.

Do głównych celów dramy należy zaliczyć kształcenie wrażliwości uczniów, doskonalenie ich umiejętności wyrażania uczuć, stanów emocjonalnych, lęków i kłopotów oraz uświadomienie im specyfiki własnej indywidualności przy jednoczesnym poszanowaniu odrębności innych<sup>589</sup>. Grażyna Łabęcka do równie ważnych celów dramy zalicza: wszechstronny rozwój osobowości, ekspresji i uczuciowości, integrację grupy (wytwarzanie poczucia bezpieczeństwa, budowanie więzi emocjonalnej, kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych i rozwiązywania problemów w grupie) oraz mobilizowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze (rozwijanie fantazji, przygotowanie do świadomego korzystania z dorobku kultury – muzyki, tańca, pantomimy, teatru)<sup>590</sup>. Drugorzędny cel może stanowić doskonalenie mimiki i ekspresji ciała, wzbogacenie słownictwa, frazeologii oraz zakresu pojęć<sup>591</sup>. Drama ukierunkowana jest również na zmianę nastawień i przekonań życiowych jej uczestników w „wyniku odkrycia prawdy zamkniętej w sytuacjach improwizowanych, zobaczenia przeżytego zdarzenia w nowym świetle”<sup>592</sup>.

W dramie kładzie się też szczególny nacisk na pełny i całościowy rozwój indywidualności człowieka, który jest możliwy zwłaszcza dzięki przeżyciu *katharsis*. Tutaj każda działalność uczestników oparta jest na ekspresji i wyzwolonych spontanicznie reakcjach emocjonalnych. Zatem drama pełni funkcję aktywizującą uczestników oraz integrującą i poznawczą, skierowaną na zdobycie samopoznania i wiedzy o innych ludziach<sup>593</sup>.

Najważniejszy dla tej pracy jest przekaz gestu, ciała, pozbawiony słów, dlatego też nie można pominąć roli pantomimy. *Pantomimus* (łac.),

---

<sup>588</sup> Joanna Moczydłowska, *Psychodrama w pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, nr 2, s. 103.

<sup>589</sup> Beata Sikorska-Żyrek, *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, 1997, nr 2, s. 77-78.

<sup>590</sup> Grażyna Łabęcka, Lilianna Mańka, *Wykorzystanie ćwiczeń dramowych w nauczaniu wczesnoszkolnym*, „Życie Szkoły”, Wydawnictwo „Forum Media Polska Sp. z o.o.”, Poznań 2000, nr 8, s. 492.

<sup>591</sup> Beata Sikorska-Żyrek, *Drama w edukacji...*, op. cit., s. 77-78.

<sup>592</sup> Halina Machulska, *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama”, 1992, nr 1, s. 8.

<sup>593</sup> Beata Sikorska-Żyrek, *Drama w edukacji...*, op. cit., s. 77-78.

a *pantomimos* (gr.), czyli ktoś, kto umie naśladować wszystkie postacie, przedmioty i zdarzenia, wcielić się w każdą rolę, stworzyć iluzję dowolnego przedmiotu i sytuacji (wskazuje na to przedrostek *panto-* oznaczający „wszystko, całość”). Dzisiaj pantomima to „nieme widowisko sceniczne, w którym zdarzenia są przekazywane przez aktorów wyłącznie za pomocą ruchów ciała, gestów, mimiki”. Oznacza ona „zarówno naturalną ekspresję każdego człowieka, niczym nieskrępowany sposób mówienia niewerbalnego ciałem, technikę gry aktorskiej w obrębie sztuki teatru, jak i różne typy i style przedstawień scenicznych, opartych na ekspresji ciała”<sup>594</sup>.

Pantomima jest niezastąpionym środkiem umożliwiającym spontaniczne wyrażanie emocji, a jej główną funkcją jest przekazywanie ważnych i niekiedy trudnych komunikatów z wykorzystaniem mimiki i gestów. Innym ważnym aspektem pantomimy jest to, że przyczynia się również do rozwijania harmonii ciała poprzez jego koordynację z umysłem i stwarza możliwości rozwoju kompetencji niewerbalnych oraz pomaga w rozumieniu i wyrażaniu zachowań paralingwistycznych<sup>595</sup>. Pantomima pobudza i uwalnia uczucia za pomocą ruchów ciała i przybierania odpowiedniej pozy, co prowadzi do samooczyszczenia się jednostki. Zasadniczą kwestią jest tu przeżycie *katharsis*, a kilkukrotne odwołanie się do spontanicznych wypowiedzi niewerbalnych powoduje redukcję negatywnych uczuć, takich jak: lęk i niepokój<sup>596</sup>.

Pantomima przyczynia się również do skorygowania zachowań preferowanych przez uczestników, a odzwierciedlających ich zaburzoną osobowość. Pozwala to na poszerzenie słownika ruchów uczestnika oraz na wyrażanie i odbiór stanów psychicznych drugiego człowieka. Funkcja profilaktyczna natomiast daje możliwość pracy nad kształtowaniem samokontroli, a poznawcza – na poszerzenie repertuaru zachowań i poprawienie efektywności funkcjonowania w społeczeństwie. Podobną rolę odgrywa funkcja adaptacyjna, czyli ułatwiająca dostosowanie się do wymogów świata zewnętrznego<sup>597</sup>. Z kolei funkcja estetyczna dostarcza przeżyć z zakresu wrażliwości na piękno i daje możliwość uczestniczenia w procesie

---

<sup>594</sup> Za: Ewelina Justyna Konieczna, *Arteterapia...*, op. cit., s. 92.

<sup>595</sup> Ibidem, s. 97.

<sup>596</sup> Ibidem, s. 97-98.

<sup>597</sup> Ibidem, s. 98.



twórczym, a zabawowa (ludyczna) ma właściwości aktywizujące jednostkę do uczestnictwa w zajęciach<sup>598</sup>.

Często w wyniku długiego okresu ćwiczeń uczestnik odnosi wrażenie, że pokonał ograniczenia własnego ciała. Zaczyna wtedy cykl pracy, który sprawia poprzez ćwiczenia wrażenie swobody i spontaniczności. Zafascynowany Teatrem Grotowskiego, były uczeń wspomnianego artysty – Zbigniew Cynkutis tak opisuje efekt treningu ciała: „ruchy ćwiczącego stają się elastyczne, zmiany rytmów sprawiają wrażenie organicznych. Jednak gdy przyjrzeć się dokładnie, czy za owym popisem stoją czyste elementy ćwiczeń, okaże się, że jest ich niewiele, a impuls nie jest rzeczywistym odreagowaniem na przekroczenie, a jedynie świadomym ruchem pobudzonym (zagrany) dla nadania efektownego akcentu różnorodnym formom ruchu”<sup>599</sup>.

### 3.3. Komunikaty, interakcje, symbolika w przestrzeni teatralnej

Sztuka teatru jest też swoistym procesem komunikacji między ludźmi, dokonującym się w ściśle określonej przestrzeni i czasie, który jest zarazem czasem tworzenia i czasem odbioru<sup>600</sup>. Dlatego niezwykle istotnym obszarem oddziaływań pedagogicznych i ważnym dla działań teatralnych są wzajemne interakcje uczestników, a zatem wspólną kategorią są relacje interpersonalne. Taką prawidłowość zauważa Erving Goffman<sup>601</sup> dla zdefiniowania relacji międzyludzkich we współczesnej rzeczywistości. Według socjologa, każdy człowiek odgrywając jakąś rolę, liczy, że wrażenie jakie chce wywołać, będzie zgodne z jego oczekiwaniami, oznacza to, że inicjując kontakty czy działania społeczne planuje on efekty swojego działania. Działalność ludzka, przebiegająca w obecności obserwatorów (widzów) i wywierająca na nich wpływ, nazwana została „występem”, a jej najistotniejsza część – „fasadą”. Elementy znajdujące się dookoła, a nie będące otoczeniem społecznym – Goffman nazywa „dekoracją”<sup>602</sup>. Ciągła wymiana i ewoluowanie znaczeń symboli, odbywająca się w trakcie oddziaływań między uczestnikami nosi nazwę interakcjonizmu symbolicznego. Twórcą tej socjologicznej

---

<sup>598</sup> Ibidem, s. 98.

<sup>599</sup> Zbigniew Cynkutis, *Aktor. Animator twórczych procesów*, Wydawnictwo Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej, Łódź 2012, s. 187.

<sup>600</sup> Wiesław Żardecki, *Podstawy oddziaływań wychowawczych teatru*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr1 (29).

<sup>601</sup> Erving Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo „Aletheia”, Warszawa 2008.

<sup>602</sup> Erving Goffman podają za: Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, op. cit., s. 36.

teorii jest George Herbert Mead. Interakcjonizm powstał na podstawie następujących przesłanek:

- Ludzie działają na bazie znaczeń, jakie mają dla nich rzeczy
- Znaczenia tych przedmiotów wywodzą się z interakcji społecznych, jakie łączą jednostkę z otoczeniem
- Znaczenia ulegają modyfikacjom w procesach interpretacji, dokonywane przez ludzi w danych sytuacjach<sup>603</sup>.

Działanie grupowe oparte jest na wzajemnych interakcjach. Grupa ludzi działająca razem tworzy ze sobą związki. Związki te muszą istnieć w takiej formie, że ludzie podejmują względem siebie wzajemne działania, a tym samym angażują się w interakcje społeczne. Życie grupowe jest procesem definiowania innym osobom, co mają czynić i interpretowania ich definicji. Dzięki temu procesowi następuje wzajemne dopasowanie działań i kształtowanie własnych zachowań indywidualnych. Interakcja symboliczna sprawia, że życie grupowe jest procesem twórczym, a nie areną, na której dochodzi jedynie do ekspresji uprzednio istniejących czynników<sup>604</sup>. Gesty stosowane w komunikacji i przekazie scenicznym są symbolami, które oznaczają to samo dla ich nadawcy i osoby dekodującej. „W interakcjonizmie konceptualizuje się jednostki jako odczytujące gesty innych – ich słowa, wyrazy twarzy, postawę ciała lub jakiegokolwiek inne zachowanie, które jest nośnikiem znaczenia symbolicznego – w procesie wzajemnego przyjmowania roli innego, w którym ludzie w wyobraźni stawiają się na miejscu lub w roli innego”<sup>605</sup>. Dla interakcjonisty ta behawioralna umiejętność jaźni (zdolności do postrzegania samego siebie jako obiektu w sytuacji) stanowi podstawowy element dynamiki wszelkiej interakcji społecznej<sup>606</sup>. Jak zauważa Marta Steiner: „teatr jest sztuką udawania zachowań, które do sztuki zwykle nie należą. Jest raczej techniką i umiejętnością wykorzystującą konwencje estetyczne niż jedynie bytem estetycznym. Jest raczej rodzajem zachowania się ludzi, a nie ich rezultatem”<sup>607</sup>. Zwykle podstawowym składnikiem przedstawienia staje się odtworzone zachowanie, ujmowane jako

---

<sup>603</sup> Zob. Herbert Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa metoda*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2007.

<sup>604</sup> Ibidem s. 12.

<sup>605</sup> Jonathan H. Turner, Jan E. Stets, *Socjologia emocji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 117.

<sup>606</sup> Ibidem, s. 117.

<sup>607</sup> Marta Steiner, *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 261.

potencjalność wymagająca konsensusu, a więc określonego aktu zgody na iluzję w trakcie spektaklu, co stanowi warunek ukonstytuowania się teatru jako zjawiska estetycznego<sup>608</sup>.

„Życie grupowe jest procesem definiowania innym osobom, co mają czynić i interpretowania ich definicji. Dzięki temu procesowi następuje wzajemne dopasowanie działań i kształtowanie własnych zachowań indywidualnych. Interakcja symboliczna sprawia, że życie grupowe jest procesem twórczym, a nie areną, na której dochodzi jedynie do ekspresji uprzednio istniejących czynników”<sup>609</sup>. Grający na scenie aktorzy porozumiewają się z publicznością przy pomocy różnego rodzaju znaków. Przybierają rozmaite wyrazy twarzy, wykonują gesty, mające pewien ładunek semantyczny odbierany przez widza<sup>610</sup>.

Teatr ukazuje uniwersalną i podstawową sytuację, w której realizuje się nasze człowieczeństwo w związku z drugim człowiekiem, budując – nie bez trudu – sens działaniem, naznaczając czas swoimi znakami<sup>611</sup>. „Mówiąc o znakach, mamy na uwadze sytuację, w której osoby posługują się przedmiotami materialnymi w taki sposób, że te przedmioty umożliwiają im wymianę myśli”<sup>612</sup>. Pojęciem znaku (z gr. *sema*) zajmowali się z wnikliwością: Hipokrates i stoicy, Platon i Arystoteles, Św. Augustyn i Kartezjusz, Leibniz i Locke, Hegel, Humboldt i Peirce<sup>613</sup>.

Wiesław Żardecki mówi, że teatr jest sztuką wielotworzywową jednocześnie wskazując na jej składniki: żywy człowiek – aktor, konkretna przestrzeń sceniczna podlegająca charakteryzacji, fizycznie wymierny czas jego trwania, ruch sceniczny, a także muzyka i efekty dźwiękowe, światło żywe słowo podawane przez aktora<sup>614</sup>. A uszczegóławiając: sposób wypowiedzania słów, dźwięk głosu, światło, muzyka,

---

<sup>608</sup> Za: Katarzyna Krasoń, *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne*, [w:] Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa –Domagała, *Wyrzucić i odnaleźć siebie. Czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Centrum ekspresji dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katowice-Mysłowice 2008, s. 148-149.

<sup>609</sup> Herbert Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa metoda*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2007, s. 12.

<sup>610</sup> Jolanta Brach, *O znakach literackich i znakach teatralnych*, [w:] Janusz Degler (red.), *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, tom 1, *Dramat – Teatr*, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, Wrocław 1974, s. 180.

<sup>611</sup> Alfred Wolny, *Teatr – sztuka wieloraka*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego...* op. cit., s.18.

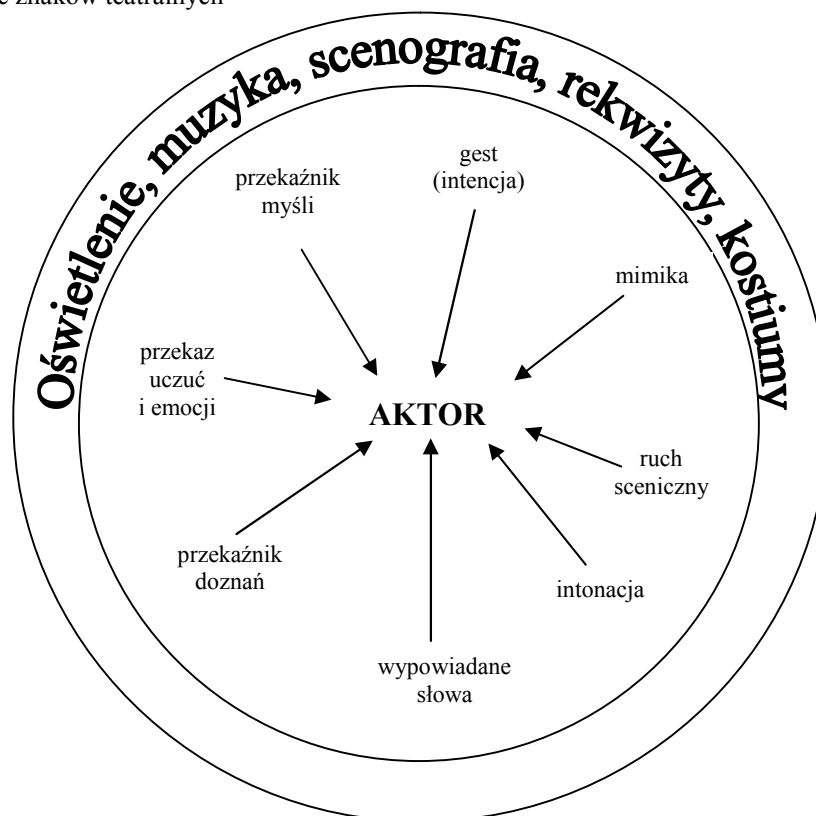
<sup>612</sup> Brach, *O znakach literackich i znakach teatralnych*, [w:] Janusz Degler, *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, op. cit., s. 180.

<sup>613</sup> Tadeusz Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] Janusz Degler, *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, op. cit., s. 253.

<sup>614</sup> Wiesław Żardecki, *Podstawy oddziaływań wychowawczych teatru, „Opieka – Wychowanie – Terapia”*, 1997, nr 1 (29), s. 33.

barwa, ruch aktora, ruch grup aktorów, pantomimiczna sztuka gestu, postaw i wyrazów twarzy, dekoracje, kostiumy charakteryzacje, rekwizyty<sup>615</sup> – wszystkie te elementy, rozmaite charakterem i sposobem istnienia, tworzą teatr<sup>616</sup>. Są to tak zwane znaki teatralne służące do przekazywania myśli i stanów uczuciowych<sup>617</sup> (patrz rysunek 1.), których badaniem znaczenia zajmował się Tadeusz Kowzan<sup>618</sup>.

Rysunek 1. Sieć znaków teatralnych



**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie: Tadeusz Kowzan, *Znak i teatr*, Wydawnictwo „Znak-Język-Rzeczywistość”, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa – Łódź 1998.

Kowzan podkreślał istnienie słów i pozajęzykowych systemów znaczeniowych w teatrze. Teatr ucieka się do znaków słuchowych i wzrokowych, korzysta z systemów semantycznych służących do porozumiewania się oraz z systemów stworzonych dla zaspokojenia potrzeb artystycznych. Używa znaków pochodzących z przyrody, z życia społecznego, z najróżniejszych rzemiosł i ze wszystkich dziedzin sztuki<sup>619</sup>. Znak jest swoistym komunikatem wykorzystywanym

<sup>615</sup> Jolanta Brach, *O znakach literackich i znakach teatralnych*, [w:] Janusz Degler, *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, op. cit., s. 185.

<sup>616</sup> Wiesław Żardecki, *Podstawy oddziaływań wychowawczych teatru*, op. cit., s. 33.

<sup>617</sup> Jolanta Brach, *O znakach literackich i znakach teatralnych*, [w:] Janusz Degler (red.), *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, op. cit., s. 185.

<sup>618</sup> Tadeusz Kowzan, *Znak i teatr*, Wydawnictwo „Znak-Język-Rzeczywistość”, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa – Łódź 1998.

<sup>619</sup> Tadeusz Kowzan, *Znak w teatrze*, [w:] Janusz Degler (red.), *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, op. cit., s. 258.

najczęściej w teatrze ruchu, który poprzez kodowanie znaczeń w metaforycznie uformowanym geście staje się przygodą dla aktora, ale również inspirującą i pobudzającą pożywką dla widza<sup>620</sup>. O znakach zaklętych w gestach i ruchu, Teresa Nawrot mówi, że to „alfabet ciała”<sup>621</sup>. Jest to także zbiór ćwiczeń powstały w „Teatrze Laboratorium” Jerzego Grotowskiego w obrębie rozmaitych kultur i praktyk np. joga. Alfabet ciała pobudza psychikę, emocje, które aktor w trakcie ćwiczeń wymienia z innymi uczestnikami. Jest to forma dialogu ciałem i emocjami z partnerem. Zatem gest i ruch służą do stworzenia relacji z drugim człowiekiem<sup>622</sup>.

Znak, tak znamieny dla teatru, według Charlesa Peirce’a jest tym, co ukazuje nam to, co istnieje poza nami. Typologią postaci i odmianami znaków, ich istotą i rolą zajmuje się semiotyka, czyli ogólna teoria znaku<sup>623</sup>. Człowiek ma zdolność tworzenia znaków ze wszystkiego i posługiwania się systemami semiotycznymi np. rysunkiem, dźwiękiem. Luis Prieto wyróżnia znaki nieintencjonalne nazywając je – oznakami i znaki intencjonalne, które nazywa sygnałami<sup>624</sup>. Znaki językowe i niejęzykowe mogą być oznakami lub sygnałami, mogą być źródłem oznak lub sygnałów używając słów lub innych sposobów np. gestu<sup>625</sup>. Terminologia Peirce’a dzieli znaki na oznaki, znak ikoniczny i symbole. Według Peirce’a symbol jest relacją podległą warunkom społeczno-kulturowym między dwoma przedmiotami. Znak ikoniczny funkcjonuje jako „efekt rzeczywistości” i jako bodziec<sup>626</sup>. Umberto Eco kwestionuje z kolei pojęcie znaku ikonicznego, mówi on, „że dopiero po ich wyselekcjonowaniu na podstawie kodów rozpoznawczych oraz po ich zaobserwowaniu na podstawie konwencji graficznych”<sup>627</sup>. W każdej kulturze istnieje zespół zachowań uznawany za zewnętrzny wyraz postaw ludzkich, które zaspokajają potrzeby, ale także pełnią

---

<sup>620</sup> Katarzyna Krasoń, *Znak jako komunikat w teatrze ruchu*, [w:] Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa – Domagała, *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katowice-Mysłowice 2006, s. 249.

<sup>621</sup> Elżbieta Baniewicz, *Rozmowy z Teresą Nawrot. Ćwiczenia według techniki Jerzego Grotowskiego*, Wydawnictwo Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej, Łódź 2012, s. 87

<sup>622</sup> Ibidem, s. 87.

<sup>623</sup> Katarzyna Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 76.

<sup>624</sup> Zob. Luis J. Prieto, *Przekazy i sygnały*, Tłumaczył z francuskiego - Janusz Lalewicz., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.

<sup>625</sup> Anne Ubersfeld, *Czytanie teatru I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 23.

<sup>626</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>627</sup> Umberto Eco, *Nieobecna struktura*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003.

funkcję informacyjną<sup>628</sup>. Istota przekładu intersemiotycznego polega na takiej komunikacji międzyludzkiej, w której te same treści są przekazywane przy pomocy różnych systemów semiotycznych<sup>629</sup>. Jest to przełożenie jednego systemu znakowego na drugi i podawany procesowi dekodowania. Intersemiotyka w działaniu teatralnym umożliwia porozumienie się z innymi osobami i wyrażenie siebie wplecione w twórczą aktywność<sup>630</sup>. Z uwagi na liczbę kodów w danym przedstawieniu teatralnym, znak jest pojęciem złożonym, obejmującym współistnienie i nakładanie się innych znaków<sup>631</sup>.

Jacques Derrida zdefiniował teatr jako „anarchię, która się organizuje”, zaznaczając tym samym ważność funkcjonowania przestrzeni<sup>632</sup>. Teatr buduje swój własny „referent” przestrzenny wskutek czego działanie to sprawia, że przestrzeń (referencyjna), zbiór nieuporządkowanych znaków, którego intelekt bezpośrednio nie rejestruje, staje się systemem znaków zrozumiałych i zorganizowanych<sup>633</sup>. Jerzy Limon zwraca uwagę na niecodzienną cechę polegającą na zdolności tego samego materiału sygnałnego – przedmiotu, światła czy dźwięku do denotacji różnych przedmiotów, osób czy zjawisk. Jeden przedmiot w świecie fikcji może sygnalizować wiele znaczeń<sup>634</sup>. Przestrzeń teatralna, pisze Ubersfeld, jest „skomplikowaną rzeczywistością autonomiczną i mimetycznym odtworzeniem (znakiem ikonicznym) różnych rzeczywistości nieteatralnych. Dla widza ta przestrzeń jest przedmiotem postrzegania”<sup>635</sup>. A z kolei ciało dla teatru jest obiektem formułowania nowych znaczeń, gdyż ciało aktora, jego twarz i głos zachowują pamięć o wcześniejszej roli, a przez to prowadzą do powstania ekwiwalencji, zazwyczaj opartej na kontraście z rolą bieżącą<sup>636</sup>. Bazowanie na geście, proksemiczne umiejscowienie ruchu<sup>637</sup> będzie miało swą kontynuację w dalszej części pracy.

---

<sup>628</sup> Jan Polakowski, *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształtowaniu sprawności językowej*, „Oświata i Wychowanie” 1991, nr 10, s. 18.

<sup>629</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>630</sup> Por. Katarzyna Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego*, op. cit., s. 77.

<sup>631</sup> Anne Ubersfeld, *Czytanie teatru I*, op. cit., s. 25.

<sup>632</sup> Ibidem, s. 118-119.

<sup>633</sup> Ibidem, s. 119.

<sup>634</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu, O aktorstwie i mowie scenicznej*, Wydawnictwo „Słowo/ obraz terytoria, Gdańsk 2011, s. 74.

<sup>635</sup> Anne Ubersfeld, *Czytanie teatru I*, op. cit., s. 121.

<sup>636</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu*, op. cit., s. 75.

<sup>637</sup> Katarzyna Krasoń, *Cieleśność aktu tworzenia...*, op. cit., s. 17.

## ROZDZIAŁ 4 PROBLEMATYKA I METODODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Wielość poruszanych zagadnień i problemów nadaje pracy wymiar interdyscyplinarny, bowiem opiera się ona na koncepcjach teoretycznych i pragmatyzmie: pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki twórczości, pedagogiki teatru, psychologii i socjologii.

Zainteresowanie badacza twórczą pracą teatrem w resocjalizacji nieletnich i efektami jej oddziaływania na autopercepcję, autokreację, autorefleksję oraz funkcjonowanie emocjonalne i społeczne skłoniły do przyjęcia jakościowo – ilościowej formuły badań. Jakościowy charakter badań determinowany jest przez obrany przedmiot oraz podmiot, do którego były adresowane. Z kolei wykorzystane narzędzia standaryzowane są wyróżnikiem ilościowej perspektywy badawczej<sup>638</sup>. Zidentyfikowanie motywów i mechanizmów regulujących funkcjonowanie nieletnich oraz zrozumienie rodzinnych kontekstów zachodzących procesów stanowi specyficzną cechę badań jakościowych, zbliżając je do strategii hermeneutycznego percypowania otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej<sup>639</sup>, gdyż celem hermeneutycznego poznania jest właśnie rozumienie<sup>640</sup>. Punktem wyjścia hermeneutycznego poznania jest doświadczenie życia jednostki i każdego jego fragmentu, który uzyskuje swoje znaczenie w powiązaniu z całością, także ją definiując<sup>641</sup>.

Podjęte badania torują drogę do poznania świata przeżyć, wewnętrznych emocji, oczekiwań, przeświadczeń, chęci, lęków, obaw i nadziei<sup>642</sup> nieletnich. W pracy badacza niezwykle ważne jest kierowanie się empatią i introspekcją, słuchanie i rozumienie, otwieranie się na badanych, odkrywanie ich przeżyć oraz analizowanie rzeczywistości z uwzględnieniem punktów widzenia badanych<sup>643</sup>. Wybór jakościowego podejścia łączy się z indukcyjnym opisem kontekstu, w jakim

---

<sup>638</sup> Maciej Karwowski, *Rozpoznanie potencjału twórczego – klasyfikacje wybranych podejść badawczych*, [w:] Maciej Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego*, op. cit., s. 28.

<sup>639</sup> Janusz Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.

<sup>640</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 272.

<sup>641</sup> Ibidem, s. 273.

<sup>642</sup> Stanisław Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogiczne*, [w:] Dariusz Kubinowski, Mirosław Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 103.

<sup>643</sup> Stanisław Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 71.

tkwi jednostka lub zjawisko, celem zrozumienia sytuacji tak, jak czyni to osoba badana<sup>644</sup>. Stanisław Juszcyk przestrzega przed subiektywizmem, którego trudno uniknąć w opisie badań podając za przykład diadę badacz – badany, w której mogą pojawić się relacje partnerskie nie pozbawione emocji i zaangażowania<sup>645</sup>. Chcąc uniknąć subiektywności analiz zastosowano też ujęcie ilościowe, tak, aby zweryfikować przyjęte w ramach podjętego eksperymentu hipotezy.

Aby badacz mógł dostrzec wszelkie niuanse i zobiektywizować stanowisko, do opracowania wyników zaproszono trzech sędziów kompetentnych. Są to eksperci, których werdykt ma znaczenie kluczowe dla rzetelnego opracowania części empirycznej. Uzasadnieniem decyzji o udziale trzech niezależnych arbitrów może być również stanowisko Edwarda Nęcki, który wręcz nakłania do działania zespołowego podczas opracowania badań naukowych, albowiem jedna osoba nie dysponuje jednocześnie wszystkimi kompetencjami i umiejętnościami potrzebnymi do rozwiązania problemów<sup>646</sup>. Krzysztof Szmidt nadmienia, iż trudne jest pogodzenie roli niezależnego badacza i zaangażowanego działacza<sup>647</sup>, tak jak odbywa się to w przyjętym modelu badań.

#### 4.1. Przedmiot i cele badań

W badaniach pedagogicznych przedmiotem badań są zjawiska mieszczące się w problematyce teorii lub praktyki danej dyscypliny pedagogicznej i wyodrębnione w celach badawczych<sup>648</sup>. Przedmiotem badań uczyniono *proces twórczy w resocjalizacji nieletnich* rozumiany jako proces psychiczny, prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei<sup>649</sup>, podjęty w tym przypadku w środowisku otwartym. Odrębnym przedmiotem badań będą *techniki teatralizacyjne*, a w tym: pantomima, kontakt improwizacja oraz teatr cieni. Oba przedmioty badań będą połączone z aspektem procesów tożsamościowych (autopercepcją, autokreacją, autorefleksją) oraz funkcjonowaniem społecznym i emocjonalnym.

Dokonując tego wyboru, uwzględniono kryteria, które zdaniem Tadeusza Pilcha odgrywają niezwykle ważną rolę przy doborze tematu badawczego. Należą do

---

<sup>644</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>645</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>646</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 170.

<sup>647</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością...*, op. cit., s.81.

<sup>648</sup> Stefan Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 191.

<sup>649</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 35.



nich: dostępność badawcza problemu, względy ekonomiczne badań oraz – wcześniej już sygnalizowane – emocjonalne zainteresowania badacza.<sup>650</sup>

Celem badań jest to do czego badacz zmierza, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu. Cel musi się legitymować konkretnością, jasnością realnością. Realność celu polega na wytyczaniu takich zamierzeń, które leżą w granicach możliwości danego badacza<sup>651</sup>. Oprócz funkcji poznawczej badania pedagogiczne spełniają także funkcje praktyczno-użyteczne<sup>652</sup>.

Wzorując się na podziale zaproponowanym przez Krzysztofa Konarzewskiego<sup>653</sup> postępowanie badawcze ukierunkowano na osiągnięcie następujących celów:

- **Cel poznawczy:**
  - poznanie potencjału kreatywnego młodzieży niedostosowanej, która uczestniczy w proponowanych warsztatach teatralnych,
- **Cel weryfikacyjny:**
  - poznanie wpływu procesu twórczego realizowanego w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych na zmianę w obszarze poczucia tożsamości (autopercepcja, autokracja, autorefleksja) młodzieży niedostosowanej społecznie,
- **Cele eksplanacyjne:**
  - wskazanie obszarów funkcjonowania społecznego i emocjonalnego młodzieży niedostosowanej, w obrębie których możliwe jest dokonywanie zmian poprzez zapoczątkowanie procesu twórczego realizowanego w warunkach otwartych za pomocą technik teatralizacyjnych,
  - określenie techniki teatralizacyjnej, która wywołuje największe zainteresowanie i zaangażowanie młodzieży,
- **Cele eksploracyjne:**
  - sprawdzenie czy podejmowana aktywność twórcza nieletnich – i jej rezultaty – w placówce resocjalizacji otwartej wpłynę na zmianę ich percepcji przez członków rodziny oraz osoby reprezentujące instytucję sądu,

---

<sup>650</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 173-174.

<sup>651</sup> Władysław Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1998, s. 46.

<sup>652</sup> Waldemar Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001, s. 50.

<sup>653</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

- zgłębienie analizy i interpretacji wytworów nieletnich powstałych w działaniach teatralnych oraz ich eksponowanie jako elementu kulturotechniki wychowawczej.

Realizacja wskazanych celów pozwoli na wkomponowanie podjętego procesu badawczego pracy w zakres funkcji, jakie powinno spełniać poznanie naukowe. Funkcje, które w szczególnie prawdopodobny sposób mogą zostać wypełnione, to przede wszystkim funkcja weryfikacyjna, deskryptywna i eksplanacyjna<sup>654</sup>.

#### **4.2. Sformułowanie problemów i pytań badawczych**

Problem badawczy jest uszczegółowieniem celu badań, umożliwia dokładne poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać<sup>655</sup>. Problem główny jest próbą uzyskania odpowiedzi na pytanie:

***PG: Czy i w jaki sposób proces twórczy realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpływa na procesy tożsamościowe (autopercepcję, autokreację, autorefleksję) oraz funkcjonowanie społeczne i kompetencje emocjonalne niedostosowanej młodzieży?***

Uszczegółowienia problemu badawczego dokona się poprzez następujące pytania:

***PS: Czy i jakie związki i relacje istnieją pomiędzy uczestnictwem młodzieży niedostosowanej w procesie twórczym realizowanym w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, a:***

***PS 1: Autopercepcją:***

1. sposobem postrzegania i wyrażania siebie, zmianą obrazu swojego „ja”?
2. nabyciem świadomości ruchu i własnego ciała?

***PS 2: Autokreacją:***

3. rozwijaniem twórczego potencjału?
4. nabyciem umiejętności kreacyjnych i twórczego rozwiązywania problemów?
5. ekspresją uczuć i emocji wyrażanych i doświadczanych poprzez obraz, słowo, ruch?
6. powstaniem nowych kompetencji indywidualnych?
7. przeżywaniem konfliktów wewnętrznych i sposobów radzenia sobie z nimi?

---

<sup>654</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007, s. 225.

<sup>655</sup> Mieczysław Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, op. cit., s. 23.

**PS 3: Autorefleksją:**

8. *przyjęciem nowego systemu wartości?*
9. *wzrostem samooceny i poczucia własnej wartości?*

**PS 4: Funkcjonowaniem społecznym:**

10. *formami i treścią podejmowanych ról społecznych?*
11. *wzrostem kompetencji społecznych?*
12. *zmianą percepcji społecznej wobec młodzieży w ich środowisku otoczenia?*
13. *stylem funkcjonowania w zależności od bagażu doświadczeń życiowych?*

**PS 5: Kompetencjami emocjonalnymi:**

14. *percepcją i świadomym oraz otwartym okazywaniem uczuć i emocji w stosunku do rówieśników i osób znaczących?*
15. *wzrostem rozumienia empatycznego?*

### **4.3. Hipotezy badawcze**

Hipotezy są próbą odpowiedzi na poruszane w pracy pytania. Formułuje się je w postaci stwierdzeń. Dane stwierdzenie może być uznane za hipotezę naukową, jeśli jest sprawdzalne. Hipoteza, której nie można poddawać procedurze sprawdzenia empirycznego, nie może pretendować do miana hipotezy naukowej.<sup>656</sup> Poprawnie sformułowane hipotezy pomogą scharakteryzować i wyjaśnić problem. Muszą jednak spełniać fundamentalne kryteria:

- hipoteza musi być możliwa do weryfikacji,
- musi wyrażać związek ze zmiennymi, które można zbadać,
- hipoteza powinna być przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym, znajdującym poparcie w dotychczasowym dorobku naukowym,
- powinna być wnioskiem z dotychczas czynionych obserwacji i doświadczeń badacza,
- nie powinna być zgeneralizowana, lecz winna przyjąć postać jednoznacznej<sup>657</sup>.

Kierując się ujęciem definicyjnym oraz kryteriami konstruowania hipotez badawczych, wysunięto następujące stwierdzenia:

**HG:** *Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpływa na procesy tożsamościowe*

---

<sup>656</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, op. cit., s. 225.

<sup>657</sup> Ibidem, s. 225.

*(autopercepcję, autokreację, autorefleksję) oraz funkcjonowanie społeczne i emocjonalne.*

- HS 1:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpływa na zmianę obrazu własnego „ja” niedostosowanej młodzieży,
- HS 2:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wykształca świadomość ruchu i pracy ciała u niedostosowanej młodzieży,
- HS 3:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, przyczynia się do wydobycia potencjału twórczego niedostosowanej młodzieży,
- HS 4:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych rozwinięciem umiejętności kreatywnych i twórczego rozwiązywania problemów,
- HS 5:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na ekspresję i ukazywanie siebie niedostosowanej młodzieży poprzez obraz, słowo, ruch,
- HS 6:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na ukształtowanie nowych kompetencji indywidualnych niedostosowanej młodzieży,
- HS 7:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na zmianę w zakresie przeżywania konfliktów wewnętrznych i sposobów radzenia sobie z nimi,
- HS 8:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na przyjęcie nowego systemu wartości przez niedostosowaną młodzież,
- HS 9:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na wzrost samooceny i poczucie własnej wartości,
- HS 10:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpływa na przyjęcie i pełnienie nowych ról społecznych niedostosowanej młodzieży,

- HS 11:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na wzrost kompetencji społecznych niedostosowanej młodzieży,
- HS 12:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpływa na zmianę percepcji społecznej w wobec niedostosowanej młodzieży w ich środowisku otoczenia,
- HS 13:** Istnieje zależność między uczestnictwem młodzieży niedostosowanej w procesie twórczym w resocjalizacji, realizowanym w środowisku otwartym, a ich stylem funkcjonowania w zależności od doświadczeń życiowych,
- HS 14:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpływa na świadome i otwarte okazywanie uczuć pozytywnych względem osób znaczących dla niedostosowanej młodzieży,
- HS 15:** Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych, wpłynie na wzrost rozumienia empatycznego niedostosowanej młodzieży w stosunku do innych osób.

Postawiono także pytanie diagnostyczne:

*Jaki rodzaj technik teatralizacyjnych jest najlepiej przyjmowany przez uczestników warsztatów teatralnych?*

Nieodłącznym elementem pracy badawczej jest wskazanie zmiennych i wskaźników, są one próbą uszczegółowienia problemów badawczych i tym samym hipotez roboczych<sup>658</sup>. Zmienne są uszczegółowieniem analizowanych zjawisk ze względu na ich podstawowe cechy, wskaźniki zaś określają każdą z wyodrębnionych zmiennych<sup>659</sup>. Zmienną zdefiniować można jako właściwość, cechę, która przybiera różne wartości<sup>660</sup>. Krzysztof Konarzewski postrzega zmienną jako zbiór stanów, w których może się znajdować badany obiekt<sup>661</sup>. Mając na uwadze typy relacji między rozpatrywanymi przedmiotami badań, związki między nimi, możemy wyróżnić zmienne niezależne i zależne. Zmienna niezależna to taka, która może mieć wpływ na zachowanie się osób. Zaś zmienna zależna to taka, którą badacz mierzy podczas eksperymentu<sup>662</sup>.

---

<sup>658</sup> Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, op. cit., s. 33.

<sup>659</sup> Ibidem, s. 33.

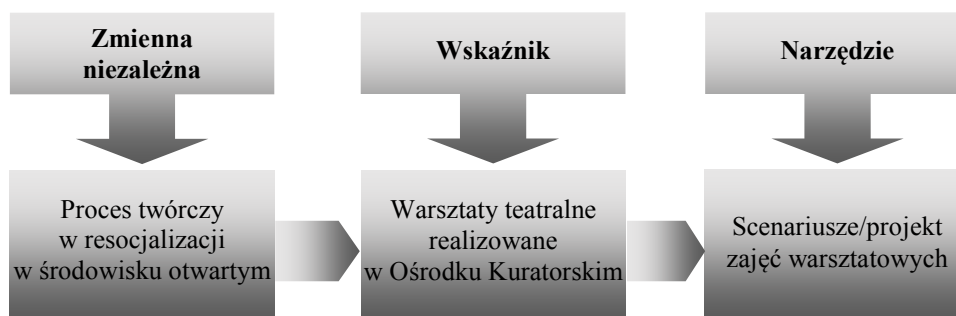
<sup>660</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, op. cit., s. 145.

<sup>661</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe.*, op. cit., s. 38.

<sup>662</sup> Piotr Francuz, Robert Mackiewicz, *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce, nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 41-42.

W opracowanym schemacie 4.1. wskazano określone w pracy badawczej zmienne, wskaźniki umożliwiające bliższą ich charakterystykę<sup>663</sup>, jak również adekwatne do nich narzędzia badawcze.

**Schemat 4.1. Zmienne badawcze i ich wskaźniki, narzędzia**



**Źródło:** Opracowanie własne

Uszczegółowienie zmiennych zależnych oraz dobrane do nich wskaźniki i wykorzystane w pomiarze narzędzia badawcze zawierają się w schemacie 4.2.

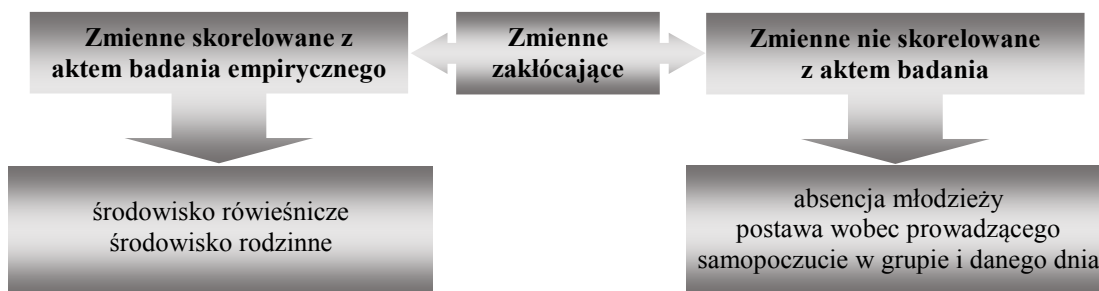
Wśród zmiennych niezależnych istotnych dla zmiennych zależnych należy wyróżnić:<sup>664</sup>

- zmienne niezależne – główne, to zmienne, co do których zakładamy, że będą oddziaływały na zmienne zależne w sposób najsilniejszy. W opisywanym badaniu zmienną tego typu będzie stanowić: *udział młodzieży niedostosowanej w warsztatach teatralnych*;
- zmienne niezależne – uboczne, to zmienne co do których zakładamy, że będą one oddziaływały na zmienne zależne słabiej. W przypadku proponowanych badań będzie to: *prowadzenie warsztatów teatralnych dla młodzieży niedostosowanej społecznie*;
- zmienne zakłócające, to zmienne mające interferencyjny wpływ na zależność, która wiąże zmienne ważne ze zmienną zależną. Można wyróżnić zmienne zakłócające skorelowane z aktem badania empirycznego oraz zmienne zakłócające nie skorelowane z aktem badania empirycznego, co zaprezentowano na schemacie 4.3.

<sup>663</sup> Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, op. cit., s.35.

<sup>664</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, op. cit., s. 190.

Schemat 4.3. Zmienne niezależne istotne dla zmiennych zależnych



Źródło: Opracowanie własne

#### 4.4. Metody i techniki, zastosowane narzędzia pomiaru

Proponowaną metodą badań jest eksperyment indywidualizujący<sup>665</sup>, inaczej zwany jednoosobowym, czyli eksperyment z udziałem jednej osoby w schemacie porównań wewnątrzsobniczych. Władysław Zaczyński określa eksperyment jako „metodę naukowego poznania określonego wycinka rzeczywistości (wychowawczej) polegającej na wywołaniu zmiany lub tylko zmienianiu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu zmian zachodzących pod jego wpływem”<sup>666</sup>. Zatem istotą eksperymentu jest badanie reakcji jednostek czy grup na oddziaływanie lub warunki wytworzone przez badacza<sup>667</sup>. Celem jego jest wykrycie związków przyczynowo – skutkowych między zmienną niezależną, a elementami badanego układu<sup>668</sup>, czyli w opisywanym badaniu między procesem twórczym a autopercepcją, autokreacją, autorefleksją, percepcją społeczną nieletnich oraz ich kompetencjami emocjonalnymi. Jego zastosowanie powinno dostarczyć utylitarnej wiedzy o skuteczności podjętej inicjatywy teatralnej dla obserwowalnych zmian, które rejestrowano podczas przebiegu procesu i w rezultacie końcowym<sup>669</sup>, jak również może być kolebką inspiracji dla odmiennych innowacji pedagogicznych<sup>670</sup>.

W przeprowadzeniu eksperymentu wykorzystano technikę grup równoległych (nazywaną także techniką grup porównawczych), która polega na uwzględnianiu w badaniach co najmniej dwóch grup. Jedną z nich była grupą eksperymentalną

<sup>665</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 74.

<sup>666</sup> Władysław Zaczyński, podaję za: Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s.70.

<sup>667</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., s. 48.

<sup>668</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, op. cit., s. 73.

<sup>669</sup> Ibidem, s. 73.

<sup>670</sup> Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 120.

charakteryzującą się tym, że wprowadza się do niej określoną zmienną niezależną (czynnik eksperymentalny w postaci warsztatów teatralnych). Druga natomiast była grupą kontrolną, będącą jedynie punktem odniesienia dla tej pierwszej<sup>671</sup>. Aby mieć przekonanie, że czynnik eksperymentalny przysłużył się do wywołania zmian, dokonano wstępnego pomiaru w obu grupach. Pomiar stosowany jest do precyzyjnego poznania środowiska życia badanych, określenia cech i umiejętności jednostek i grup społecznych oraz oceny zjawisk wychowawczo – rozwojowych czy oceny poziomu zaburzeń w funkcjonowaniu<sup>672</sup>. Finalizacja eksperymentu również wiązała się z ponowieniem pomiaru.

Anetta Jaworska obserwuje w Polsce zaniedbywanie badań eksperymentalnych w metodologii badań w resocjalizacji, powoduje to niemożność ustalenia rzeczywistej wartości resocjalizacyjnej programów i działań realizowanych wobec nieletnich<sup>673</sup>. Zatem zastosowany eksperyment pozwoli na sprawdzenie, czy zaplanowane działania przyniosą oczekiwane rezultaty w resocjalizacji nieletnich uczestników Ośrodka Kuratorskiego.

Krzysztof Konarzewski wskazuje na istotę eksperymentu, którą jest badanie reakcji jednostek lub grup na oddziaływania lub warunki stworzone przez badacza<sup>674</sup>. Kierując się tym spostrzeżeniem opracowano diariusz ukazujący zachowania poddanych badaniu nieletnich na każdym z warsztatów i podczas prób (patrz rozdział 5, od s. 146). Najdokładniej zaś zarejestrowane reakcje ukazano w studium przypadków (rozdział 6).

Jako uzupełnienie zastosowano metodę indywidualnego przypadku, która w sposób najprostszy i klarowny odzwierciedla sytuację, w jakiej znajduje się dany uczestnik grupy eksperymentalnej. W ujęciu Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman metoda indywidualnych przypadków jest „sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”<sup>675</sup>. Robert K. Yin pojmuje tą metodę jako „badanie zjawisk w ich rzeczywistym rozległym kontekście,

---

<sup>671</sup> Ibidem, s. 113-114.

<sup>672</sup> Ewa Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna.*, op. cit., s. 205.

<sup>673</sup> Anetta Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 118-119.

<sup>674</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, s. 48.

<sup>675</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, op. cit., s. 78.



szczególnie wtedy, gdy ograniczenia pomiędzy badanym zjawiskiem, a jego kontekstem nie są jasno widoczne”<sup>676</sup>. Badaniami z zastosowaniem tej metody obejmowane są zazwyczaj osoby o zaburzonym rozwoju, które nie poddają się zwykłym oddziaływaniom wychowawczym. Metoda indywidualnych przypadków oprócz postawienia diagnozy zaburzeń ma również na celu ustalenie przyczyn tych zaburzeń oraz ich kontekstu środowiskowego czy kulturowego. Stwarza możliwość przeprowadzania badań w warunkach naturalnych, czyli w bezpośrednim kontekście środowiska, w jakim aktualnie żyją badane osoby. Według Krzysztofa Konarzewskiego może także doprowadzić do jednostkowej teorii zjawiska ogólnego<sup>677</sup>. Definicja studium przypadku opracowana przez Delberta C. Millera i Neila J. Salkinda zaznacza, że przypadek jest systemem ograniczonym (*bounded system*), a proces badawczy zakłada korzystanie z możliwie wielu źródeł informacji<sup>678</sup>.

Zważając, że przedmiotem opisywanych badań jest proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, wartość poznawcza studium indywidualnych przypadków dotyczy aspektu procesualnego twórczości ujmującego procesy psychiczne prowadzące do twórczych idei bądź zachowań<sup>679</sup> oraz aspektu ekologicznego, czyli szeroko rozumianego środowiska złożonego z czynników stymulujących i wstrzymujących twórczą aktywność<sup>680</sup>. W ocenie Roberta E. Stekera: „każdy przypadek ma własną niepowtarzalną historię i tworzy złożoną całość funkcjonującą w wielu różnych kontekstach (fizycznym, ekonomicznym, etycznym, estetycznym itd.)”<sup>681</sup>. Opisywane badania zakładają niepowtarzalność każdego przypadku, stąd wynika ich jakościowy charakter<sup>682</sup>. Jak zakłada Steker: charakterystyczną cechą jakościowego studium przypadku jest żywe zainteresowanie dla poglądów i okoliczności życia osób badanych<sup>683</sup>, osobiste spędzanie wiele czasu badacza w terenie bezpośrednio stykając się z przypadkiem, sposobem i zakresem jego

---

<sup>676</sup> Robert K. Yin, podaję za: Marta Galewska – Kustra, *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody*, [w:] Krzysztof J. Szmidt: *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*, op. cit., s. 222.

<sup>677</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, op. cit., s. 78.

<sup>678</sup> Za: Marta Galewska – Kustra, *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością...*, op. cit., s. 234.

<sup>679</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit. 64.

<sup>680</sup> Marta Galewska – Kustra, *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością*, op. cit., s. 243.

<sup>681</sup> Roberta E. Steker, *Studium przypadków*, [w:] Leszek Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 133.

<sup>682</sup> Krzysztof Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, op. cit., 77.

<sup>683</sup> Robert E. Steker: *Studium przypadków*, op. cit. s., 142.

działania, zastanawiając się nad nim, odczytując wciąż na nowo sens tego, co się dzieje<sup>684</sup>. Studia przypadku pomagają też kształtować opinię publiczną i zmuszają do refleksji nad ludzkim życiem<sup>685</sup>, a właśnie ta refleksja jest głównym narzędziem badacza<sup>686</sup>.

Dla lepszego poznania badanej grupy posłużono się techniką obserwacji. W obserwacji bezpośredniej badacz staje się częścią zdarzeń, które rejestruje na drodze spostrzeżeń.<sup>687</sup> Obserwacja pozwala sprawdzić poprawność twierdzeń czy uogólnień wprowadzonych w oparciu o inne metody lub techniki, stanowi ich uzupełnienie czy dopełnienie. W przypadku zastosowania w toku oddziaływań wychowawczych może przyczynić się do ulepszenia pracy wychowawczej<sup>688</sup>, edukacyjnej, resocjalizacyjnej. Było także zastosowanie metody analizy dokumentów polegającej na opisie i interpretacji szeroko rozumianych wytworów (dokumentów). Wytwory te powstają bądź to z inicjatywy ich wykonawców, bądź w wyniku specjalnych zaleceń osoby inicjującej czy przeprowadzającej badania<sup>689</sup>. Wnikliwe badanie dokumentów i materiałów jest techniką badawczą służącą do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym. Jest także techniką poznawania biografii jednostek i opinii wyrażonych w dokumentach.<sup>690</sup> Interesujące badacza dokumenty to: akta sądowe, dokumentacja pedagogiczna i psychologiczna nieletnich uczestników Ośrodka Kuratorskiego, opinie ze szkoły, pisemne informacje z Ośrodka Pomocy Społecznej (OPS) w Zabrze.

Cennym źródłem informacji o badanych był wywiad z kuratorami – wychowawcami Ośrodka Kuratorskiego, który posłużył do poznania opinii, faktów i oceny postaw uczestników, zarówno przed warsztatami jak i po ich realizacji. Brunon Hołyst dostrzega przydatność kwestionariuszy wywiadów w zbieraniu informacji na temat zjawisk patologicznych. Jego zdaniem pozwalają one na poznanie cech osobowości badanego, przede wszystkim cech negatywnie ocenianych i trudnych do ukazania w odmienny sposób oraz przybliżają jego indywidualne

---

<sup>684</sup> Ibidem, s. 137.

<sup>685</sup> Ibidem, s. 143.

<sup>686</sup> Ibidem, s. 136-137.

<sup>687</sup> Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań...*, op. cit., s. 50.

<sup>688</sup> Mieczysław Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2001, s. 218-219.

<sup>689</sup> Ibidem, s. 215-217.

<sup>690</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 98.

doświadczenia<sup>691</sup>. Niezwykle znaczące narzędzie to także autorski kwestionariusz definiujący wrażenia i przeżycia widzów podczas oglądanego spektaklu (Kwestionariusz Recepcji Widza).

Zastosowana metoda eksperymentu pedagogicznego uznawana jest za najbardziej obiecującą w badaniach pedagogicznych. Pokłada się nadzieję, iż jego treść stanie się bardziej interesująca, gdy nakreśli się sposobność ciągłego dostrzegania zmian zachodzących pod jego wpływem. Staje się to możliwe dzięki badaniu w działaniu (*action research*). Badanie w działaniu to studia nad społeczną sytuacją, w jakiej znajduje się badacz, a jego zamiarem jest diagnoza i naukowe rozpoznanie wycinka rzeczywistości<sup>692</sup> oraz ulepszanie sytuacji i udoskonalenie jakości działania w trakcie jego trwania<sup>693</sup>. Eksperymentator staje się inicjatorem, czy też jak pisze Stanisław Juszczyk – inspiratorem<sup>694</sup>, a jednocześnie uczestnikiem grupy i wydarzeń. Dzięki temu zbiera informacje o interesujących go zjawiskach, oddziałuje na eksplorowaną rzeczywistość, która interakcyjnie oddziałuje na niego i inne osoby zaangażowane w rozpatrywane zjawisko<sup>695</sup>. William Carr i Stephen Kemmis uważają, że *action research* to autorefleksyjna forma badań podejmowanych przez uczestników sytuacji społecznej w celu poprawy racjonalności własnych działań, rozumienia społecznej praktyki i sytuacji, w których jest ona realizowana<sup>696</sup>. Przyjęty w niniejszym opracowaniu nurt badania w działaniu to połączenie badania z aktywizacją środowiska lokalnego i jego wybranych grup.<sup>697</sup> Potwierdzeniem słuszności w doborze podejścia może być wskazanie przez Krzysztofa Szmidta waloru strategii jaką jest możliwość obserwacji działań twórczych i poznanie procesu twórczego<sup>698</sup>. Badacz bowiem może obserwować zachowania tworzących osób, różne formy refleksji, dążenie do modyfikacji struktur, przeformułowania celów, pojawiające się zastoje i reakcje emocjonalne w fazach twórczego procesu<sup>699</sup>. Zdaniem autora wykorzystywanie zintegrowanego podejścia

---

<sup>691</sup> Brunon Hołyst, *Zagrożenia ładów społecznych*, op. cit., s.49.

<sup>692</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością...*, op. cit., s. 67.

<sup>693</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s.308.

<sup>694</sup> Zob. Stanisław Juszczyk, *Badania jakościowe*, op. cit., s. 183.

<sup>695</sup> Ibidem, s.183.

<sup>696</sup> Za: Krzysztof J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością...*, op. cit., s. 66.

<sup>697</sup> Ibidem, s. 63.

<sup>698</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>699</sup> Ibidem, s. 71.

w badaniach nad twórczością nie jest częstą praktyką<sup>700</sup>, a stosując taki model badań można odnieść wiele wymiernych korzyści, gdyż:

- badanie tego typu zachęca do aktywnego zaangażowania się badacza w analizowaną sytuację;
- odbywa się we współpracy z innymi ludźmi, co pozwala na wytworzenie się nowej jakości działań praktycznych i udoskonalenie relacji pomiędzy badaczami i praktykami;
- pozwala dostrzec badaczowi własne ograniczenia, wynikające z faktu, że posługuje się niedoskonałymi narzędziami badawczymi, określonymi sposobami komunikacji i umiejętnościami aranżowania sytuacji wychowawczych, które prowadzą niejednokrotnie do niezamierzonych celów. Badania w działaniu uczą badacza pokory naukowej, czyli wiedzy o własnych ograniczeniach;
- można stosować wiele różnorodnych technik i narzędzi badań, zarówno ilościowe, jak i jakościowe, traktowanych komplementarnie jako jeden zintegrowany sposób dogłębnego, pełnego poznania sytuacji edukacyjnej;
- pozwala na konstruowanie dynamicznego obrazu działalności twórczej we wszystkich jej aspektach, łącznie z rozpoznaniem licznych czynników wpływających na jej przebieg, często nieuwzględnianych w planie badawczym i hipotezach roboczych. Badacz dowiadyuje się po prostu więcej niż zaplanował;
- gwarantuje wszechstronność pozwalającą postrzegać twórczość jednostek i grup całościowo i – co niezmiernie ważne dla pedagogiki oddziaływań twórczych – uwolnić się od dyktatu wytworu, a w konsekwencji – dostrzec procesualny wymiar twórczości i jej „stawanie się”;
- dokładność i ciągłość procesu badawczego pozwalają poznać przejawy twórczości w różnorodnych sytuacjach zadaniowych, indywidualnych i grupowych, cechujących się dużą presją czasową i rozciągniętych w czasie, wymagających od ucznia podjęcia indywidualnej decyzji lub wypracowania tej decyzji przez grupę. W toku badań w działaniu jest możliwość obserwowania uczniów w sytuacjach wymagających od nich zarówno dyscypliny i zdolności myślenia analitycznego, jak i spontaniczności, poczucia humoru i intuicyjnego reagowania na trudność poznawczą<sup>701</sup>.

---

<sup>700</sup> Ibidem, s. 86.

<sup>701</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością*, op. cit., s. 78-80.

Nie chcąc przecenić walorów tej metody należy wspomnieć o ujemnych punktach, do których należą: trudność zachowania bezstronnego stosunku do realizowanego planu, albowiem jest się jego pomysłodawcą i wykonawcą co utrudnia krytyczny namysł nad własnymi zamiarami i wynikami<sup>702</sup>.

David Silverman wzorując się na dokonaniach naukowych Carolyn D. Baker<sup>703</sup> opracowała trzy perspektywy możliwe do przyjęcia przez badaczy zbierających informacje o podmiocie: pozytywizm, emocjonalizm i konstrukcjonizm<sup>704</sup>. Zdecydowanie najbliższe stanowisku badaczki jest emocjonalistyczne spojrzenie na badanego. Ten typ uzyskiwania wiedzy koncentruje się na wydobywaniu autentycznych relacji z subiektywnych doświadczeń ułatwiających dostęp do emocji poprzez deskrypcję wewnętrznych przeżyć respondentów oraz bazuje na wcześniejszej obserwacji uczestniczącej<sup>705</sup>, będącej zakładanym warunkiem koniecznym. Ukazuje badacza i badanego jako dwa zaangażowane emocjonalnie podmioty<sup>706</sup>. Stąd wyłania się konieczność, akcentowanego już, zobiektywizowania stanowiska badacza, które możliwe jest dzięki powołaniu sędziów kompetentnych. Z kolei, aby odpowiedzieć na postawione pytania badawcze zastosowano następujące narzędzia<sup>707</sup>:

### **narzędzia pedagogiczne:**

- **Kwestionariusz „Obraz ja”**

autor: Aleksandra Pyrzyk–Kuta

---

<sup>702</sup> Ibidem, s. 80-81.

<sup>703</sup> Carolyn D. Baker – profesor Uniwersytetu Queensland w Australii. Zajmowała się badaniami nad sposobem prowadzenia wywiadów oraz relacjami istniejącymi między prowadzącym wywiad a respondentem, których uznawała za aktywnych konstruktorów świata adekwatnego do cech osoby i kontekstu w jakim sformułowane jest pytanie. Zob. Carolyn D. Baker, *Adolescent-adult talk as a practical interpretive problem* w: G.C. Payne, E. Cuff (red.), *Doing Teaching: the Practical Management of Classrooms*, Batsford, London 1982. Za: David Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, warszawa2008, s.115.

<sup>704</sup> David Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 115.

<sup>705</sup> Ibidem, s. 118.

<sup>706</sup> Ibidem, s. 111-123.

<sup>707</sup> W opracowaniu metodologicznym nieunikniony był udział trzech sędziów kompetentnych: psycholog i pedagog – dr Anna Bautsz-Sontag, pedagog resocjalizacyjny, kurator społeczny – mgr Marta Sieroń oraz pedagog specjalny mgr Emilia Totkowicz-Anioł z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1w Katowicach, którzy oceniają jakość zmian zachodzących w zakresie zmiennych. Dr Anna Bautsz-Sontag wyraziła zgodę na pełnienie podwójnej roli przy opracowaniu części empirycznej – sędziego kompetentnego oraz konsultanta narzędzi psychologicznych. Druga z funkcji była znacząca już na etapie formułowania koncepcji badań. Wiązała się z pomocą w doborze stosownych narzędzi psychologicznych do pomiaru, natomiast po sfinalizowaniu badań rzetelnego opracowania wyników testów psychologicznych.

- **Scheduła obserwacyjna: Wyrażanie siebie podczas działań teatralnych**,  
autor: Aleksandra Pyrzyk–Kuta
- **Kwestionariusz do Badania Kompetencji Autokreacyjnych**  
(narzędzie inspirowane koncepcją autokreacji Marii Dudzikowej),  
autor: Aleksandra Pyrzyk–Kuta
- **Kwestionariusz wywiadu z kuratorem – wychowawcą**,  
autor: Aleksandra Pyrzyk–Kuta
- **Dyspozycje do wywiadu z kuratorem – wychowawcą**,  
autor: Aleksandra Pyrzyk–Kuta
- **Kwestionariusz Recepcji Widza**  
autor: Aleksandra Pyrzyk–Kuta
- **Skala Niedostosowania Społecznego (SNS)**  
autor: Lesław Pytka

Skala służy do wstępnego pomiaru nieprzystosowania społecznego. Ocenia stopień wadliwego funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży w wieku 13–17 lat. Złożona jest z sześciu podskal<sup>708</sup>:

- I. Nieprzystosowanie rodzinne (NR) – mierzy nieprzystosowanie jednostki do życia rodzinnego. Przeznaczona do wypowiedzi rodziców lub opiekunów dziecka.
- II. Nieprzystosowanie rówieśnicze (koleżeńskie) (NK) – mierzy nieprzystosowanie dziecka do standardów szkolnej grupy rówieśniczej. Informatorami są koledzy, rówieśnicy będący tej samej płci.
- III. Nieprzystosowanie szkolne (NS) – mierzy nieprzystosowanie do wymogów szkolnych. Informatorami są nauczyciele, wychowawcy mający codzienny kontakt z dzieckiem.
- IV. Zachowania antyspołeczne (ZA) – mierzy nasilenie i częstość występowania zachowań dziecka zaobserwowanych przez wychowawców czy rodziców. Informatorami są nauczyciele, wychowawcy lub rodzice czy opiekunowie.
- V. Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych (BP) – mierzy stopień nasilenia niekorzystnych czynników biopsychicznych występujących u dziecka

---

<sup>708</sup> W pracy badawczej wykorzystano tylko pięć podskal z pominięciem skali I. SNS jest techniką oparta na szacowaniu poprzez dobranych informatorów. W podskali I informatorami nt. dziecka są rodzice. Bezpośrednie spotkanie z rodzicami nieletnich nie było możliwe, zatem zrezygnowano z tego obszaru. Należy nadmienić, że bogactwo informacji o rodzinie zawiera analizowana dokumentacja sądowa i akta kuratorów.

(np. zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, zaburzenia funkcji percepcyjnych, wychowawczych). Informatorami są nauczyciele, wychowawcy, pielęgniarka szkolna.

VI. Kumulacja niekorzystnych czynników socjo – kulturowych oraz środków profilaktyczno – korekcyjnych (SK) – mierzy stopień nagromadzenia i nasilenia niekorzystnych czynników socjokulturowych, w tym czynników „naznaczających jednostkę jako dewiantywną”<sup>709</sup>. Informacje zdobywane są w wywiadzie środowiskowym, ważny jest także wgląd w dokumentację medyczną lub psychologiczno – pedagogiczną. Każda podskala składa się z 10 kategorii oznaczających zachowanie nieletniego w obszarze opisanym w tytule skali. Do opisu nasilenia każdej z cech stosowana jest skala trzystopniowa: 0, 1 lub 2 punkty. Waga 0 punktowa przypisana jest stwierdzeniom określającym normalne, społecznie pożądane cechy zachowania i sytuacje socjopedagogiczne<sup>710</sup>.

- **Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE),**

autor: Irena Przybylska

Kwestionariusz konstruowany jest w oparciu o koncepcję inteligencji emocjonalnej Davida J. Slyutera i Johna Meyera. Przeznaczony do badania młodzieży po 13 roku życia i dorosłych. Zbudowany jest z pięciu skal odzwierciedlających podstawowe zdolności emocjonalne i możliwości ich wykorzystania, czyli: znajomość własnych emocji, refleksyjna regulacja emocji, wykorzystanie emocji w myśleniu, rozpoznawanie emocji u innych, nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów społecznych. Do każdej ze skal przyporządkowano 10 stwierdzeń, a zatem kwestionariusz składa się z 50 pytań. Odpowiedź to wybór stwierdzenia z pięciostopniowej skali szacunkowej: zawsze – często – czasami – rzadko – nigdy<sup>711</sup>.

**narzędzia psychologiczne:**

- **Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH-I),**

autor: Stanisław Popek

To narzędzie standaryzowane, skonstruowany w oparciu o model uzdolnień twórczych. Przeznaczony do badania młodzieży od 12;6 roku życia. Uznawany za

---

<sup>709</sup> Lesław Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 362-397.

<sup>710</sup> Ibidem, s. 362-397.

<sup>711</sup> Irena Przybylska, *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze...*, op. cit., s. 49-50.

wysoce rzetelne narzędzie do badania postaw twórczych. Kwestionariusz KANH-I pozwala na pomiar w skali punktowej od 0 do 30 w każdej ze skal: konformizm (K), zachowania algorytmiczne (A), nonkonformizm (N), zachowania heurystyczne (H), przyznając punkty za stwierdzenie: 0 – nie zgadza się, 1 – częściowo prawdziwe, 2 – bardzo prawdziwe. Skale K – N i A – H stanowią przeciwstawne bieguny wyników zachowań, stąd uzyskana punktacja może być rozpatrywana rozdzielnie<sup>712</sup>.

- **Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE)**

autor: Andrzej Węgliński

Przeznaczony do badania młodzieży i dorosłych. Składa się z 33 pytań, na które odpowiedzi zawierają się w czterostopniowej skali. Klucz został opracowany według dwóch wzorów A i B. Gdy odpowiedzią diagnostyczna jest „Tak”, ocenioną według wzoru A wówczas przyznajemy odpowiedziom: tak – 3 punkty, raczej tak – 2 punkty, raczej nie – 1 punkt, nie – 0 punktów. Natomiast w przypadku odpowiedzi diagnostycznej „Nie”, punkty przydzielane są zgodnie ze wzorem B: nie – 3 punkty, raczej nie 2 punkty, raczej tak – 1 punkt, tak – 0 punktów. Wzorem B objętych jest tylko 6 twierdzeń<sup>713</sup>.

- **Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS),**

autor: Anna Matczak

To narzędzie znormalizowane, oparte na klasyfikacji trudnych sytuacji społecznych opracowanych przez Michaela Argyle'a<sup>714</sup>. Służy do oceny kompetencji społecznych rozumianych jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Oprócz wskaźnika ogólnego kwestionariusz dostarcza też trzech wskaźników szczegółowych, określających poziom kompetencji ujawnianych w: sytuacjach ekspozycji społecznej, sytuacjach wymagających asertywności oraz sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego. Jest narzędziem samoopisowym, składa się z 90 pozycji nawiązujących do różnych czynności i zadań wyrażonych w bezokoliczniku. Badany ocenia na skali czterostopniowej efektywność, z jaką je wykonuje: zdecydowanie dobrze, nieźle, raczej słabo, zdecydowanie źle. Do realizacji badań wybrano wersję KKS – A (M)

---

<sup>712</sup> Stanisław Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 30 i pozostałe.

<sup>713</sup> Andrzej Węgliński, *Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi – KRE II*, op. cit., s. 75.

<sup>714</sup> Zdzisław Bartkiewicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena...*, op. cit., s. 91.



przeznaczoną dla młodzieży. Druga wersja KKS–A (D) służy do badania osób dorosłych<sup>715</sup>. Rzetelność narzędzia oceniana jest wysoko.

- **Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny (MSEI)**

autor: Edward J. O' Brien, Seymour Epstein

Kwestionariusz służy do badania samooceny. Składa się z 11 skal, są to: skala Ogólnej Samooceny (OS); osiem skal do pomiaru komponentów odnoszących się do szczegółowych aspektów funkcjonowania człowieka, takich jak: kompetencje (K), bycie kochanym (BK), popularność (P), zdolności przywódcze (ZP), samokontrola (S), samoakceptacja moralna (SM), atrakcyjność fizyczna (AF) i witalność (W); Skala Integracji Tożsamości (IT), badająca ogólne pojęcie „Ja”; Skala Obronne Wzmacniania Samooceny (OWS). Ponadto zawiera skalę do oceny spójności obrazu siebie świadczącej o efektywności procesu samopoznania, a także skalę pozwalającą ocenić poziom potrzeby aprobaty społecznej. Kwestionariusz jest narzędziem dwuczęściowym. Łącznie składa się z 116 pozycji testowych, do których badany ustosunkowuje się na pięciostopniowej skali, przy czym 61 pytań oceniane jest według kryterium prawdziwości twierdzenia, a pozostałe według kryterium częstotliwości. Rzetelność pomiaru narzędziem jest wysoka, chociaż najmniej satysfakcjonującą rzetelnością odznacza się skala OWS<sup>716</sup>.

Ujmowanie zjawisk w kategoriach ilościowych<sup>717</sup>, czyli dokonanie pomiaru początkowego i końcowego poprzez wykorzystanie specjalistycznych narzędzi badawczych miało służyć zwiększeniu dokładności poznania i możliwości kontroli przebiegu zjawisk oraz występujących między nimi zależności<sup>718</sup>. Uzasadnieniem dla wyboru narzędzi pomiaru jest chęć możliwie najszerszego i wyczerpującego opisanie indywidualnych cech młodzieży biorącej udział w grupie eksperymentalnej. Jak również podkreślenie interdyscyplinarności badań, a więc ich heurystycznego charakteru.

---

<sup>715</sup> Anna Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Wyd. II uzupełnione. Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2011, s. 10 i pozostałe.

<sup>716</sup> Edward J. O' Brien, Seymour Epstein, *MSEI – Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny. Podręcznik*, Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2009, s. 10 i pozostałe.

<sup>717</sup> Ewa Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna*, op. cit., s. 205.

<sup>718</sup> Ibidem, s. 205.

## ROZDZIAŁ 5 PREPARACJA I REALIZACJA EKSPERYMENTU – W STRONĘ KREACJI ZBIOROWEJ

Metoda eksperymentu pedagogicznego często określana jest jako czasochłonna i wymagająca osobistego zaangażowania badacza<sup>719</sup>. Do prowadzenia działań z nieletnimi, w tym przeprowadzania eksperymentu, w którym zmienną niezależną są zajęcia teatralizacyjne, sine qua non staje się nie tylko dokładne jego zaplanowanie i ukierunkowanie, ale również: umiejętność zbudowania wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa, energia badacza, kreatywność i elastyczność, konsekwencja, cierpliwość oraz poczucie humoru<sup>720</sup>.

Wizja i formuła danego przedsięwzięcia powstająca w umyśle eksperymentatora, będącego równocześnie przejętym twórcą, spowita jest misyjnym charakterem i przyjmuje funkcję służebną wobec współistniejących kreatorów i potencjalnych odbiorców. Utylitarnie ujmowany eksperyment może dostarczyć nowej wiedzy o skuteczności poszczególnych działań i o efektach podejmowanych inicjatyw<sup>721</sup> w resocjalizacji nieletnich na gruncie zadań Ośrodka Kuratorskiego.

Droga od koncepcji do realizacji, w przypadku omawianego eksperymentu, okazała się nie tylko wyzwaniem, zmaganiem się z szeroko pojętym „oporem materii”, ale walką o ideały i rozwijanie skrywanych potencjałów nieletnich, odkrywanie zasobów i wartości, dzielenie się nowym, scenicznym doświadczeniem. Zdanie to być może brzmi nieco enigmatycznie i nie do końca zdradza przeżycia grupy i autorki, lecz zawiera w sobie prawdę o rzeczywistym stwarzaniu i wspólnej z nieletnimi, nie zawsze łatwej, chociaż w efekcie satysfakcjonującej i poruszającej, hołdującej personalizmowi pracy, o której ten rozdział traktuje.

### 5.1. Etapy badań

W genezę zrealizowanego eksperymentu, już na początku, wpisały się nieprzewidziane niepowodzenia związane z wymogami, które należało spełnić przed przystąpieniem do omawianych badań. Dotyczyły one dostępu do zaplanowanego

---

<sup>719</sup> Zob. Mieczysław Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, op. cit., s. 110.

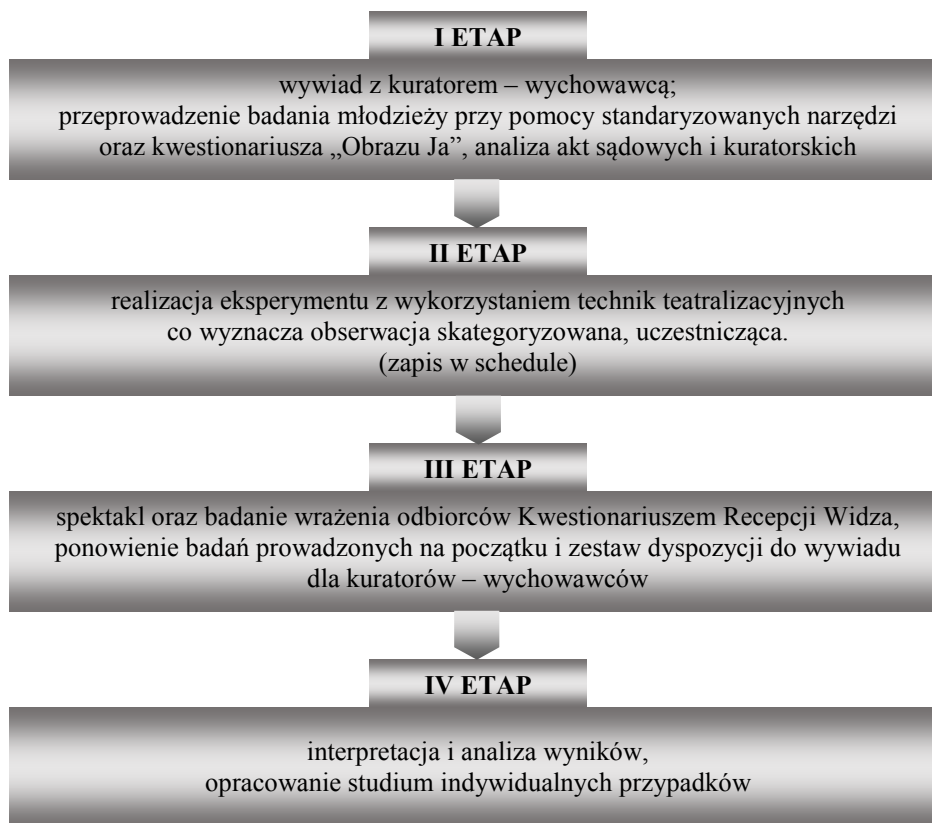
<sup>720</sup> Wymienione cechy dotyczą właściwie osobowości wychowawców pracującymi z nieletnimi w procesie resocjalizacji. Z uwagi na specyfikę podjętych badań w działaniu, uważa się, że uwzględnione właściwości powinny również definiować badacza. Zob. Robert Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, op. cit. s. 63 – 72.

<sup>721</sup> Tadeusz Pilch, Teresa Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, op. cit., s. 73.

terenu badań i obecnych w nim ludzi<sup>722</sup>. Mając świadomość, iż kontakt z nieletnimi i wgląd do ich danych podlega specjalnym rygorom, prymarnym krokiem było uzyskanie zgody z Sądu Okręgowego na wielozakresowe badania<sup>723</sup>.

W ostatecznym kształcie eksperyment przebiegał czteroetapowo, co oddaje poniższy schemat (5.1.).

**Schemat 5.1. Etapy realizacji eksperymentu z uwzględnieniem czynności badawczych.**



**Źródło:** Opracowanie własne

<sup>722</sup> Uwe Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 70.

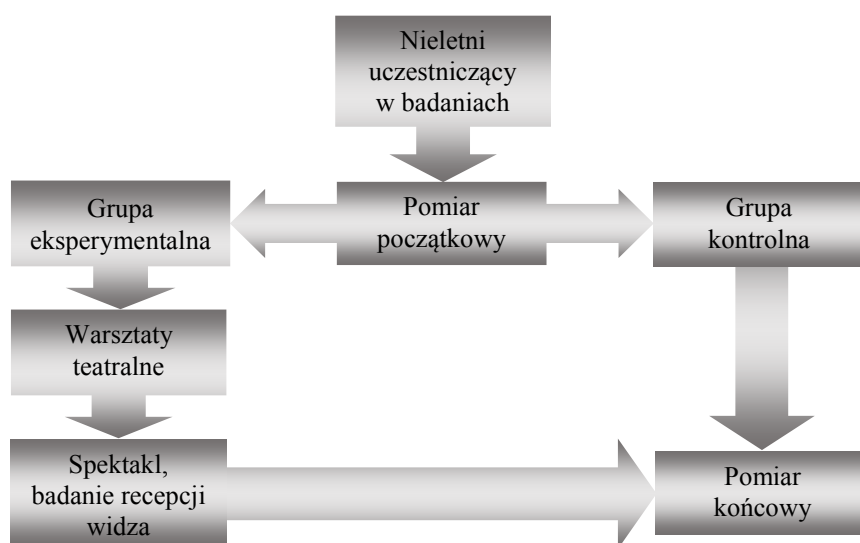
<sup>723</sup> Niestety na tym etapie odniesiono fiasko związane z nieoczekiwaną odmową udzielenia zezwolenia na przeprowadzenie badań. W uzasadnieniu odrzucenia wystosowanej prośby powołano się na ustalenia Głównego Inspektora Ochrony Danych Osobowych (GIODO) i brak przepisów regulujących możliwość realizacji badań z nieletnimi w środowisku otwartym. Podejrzuje się, że obiekcje dotyczyły udostępnienia danych wrażliwych. To oficjalne wyjaśnienie miało być kamuflażem ujawnionego w późniejszej rozmowie, prowadzonej z przedstawicielem Sądu Okręgowego, sceptycyzmu i braku zainteresowania metodą twórczej pracy teatralnej. Zakładane niepowodzenie i krytykowanie a priori nie powstrzymały od dalszych poszukiwań instytucji otwartej na nowatorskie działania resocjalizujące. Zob. Dz. U. 1997 Nr 133 poz. 883, Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 o ochronie danych osobowych. W Ustawie Art. 27 pkt 2 ust. 9 widnieje zapis w następującym brzmieniu: „2. Przetwarzanie danych, o których mowa w ust. 1, jest jednak dopuszczalne, jeżeli: 9) jest to niezbędne do prowadzenia badań naukowych, w tym do przygotowania rozprawy wymaganej do uzyskania dyplomu ukończenia szkoły wyższej lub stopnia naukowego; publikowanie wyników badań naukowych nie może nastąpić w sposób umożliwiający identyfikację osób, których dane zostały przetworzone”.

Pierwszy etap stanowił pomiar początkowy z użyciem narzędzi wystandaryzowanych oraz autorskich kwestionariuszy wywiadu, co służyło zebraniu informacji i realizacji metody indywidualnych przypadków. Etap drugi koncentruje się na warsztatach teatralnych z udziałem niedostosowanej młodzieży. Wówczas obserwowano pracę teatralną nieletnich, opisywano ją i kategoryzowano w specjalnie przygotowanej schedule. Z kolei etap trzeci jest najbardziej rozbudowany i wymagający. Uwzględnia publiczną prezentację efektów pracy czyli spektakl wraz z badaniem wrażenia odbiorców, a także badania końcowe nieletnich i wywiad z kuratorem – wychowawcą, z którego uzyskane odpowiedzi były źródłem danych wykorzystywanych do weryfikacji hipotez badawczych<sup>724</sup>. Etap czwarty sprowadzał się do pracy analitycznej i interpretacyjnej dokonywanej z pomocą trzech sędziów kompetentnych decydujących o zmianach progresywnych, regresach lub niekonstruktywnych dla rozwoju dokonujących się w obszarze wszystkich zmiennych.

## 5.2. Uczestnicy – deskrypcja grup nieletnich: eksperymentalnej i kontrolnej

Badaniem eksperymentalnym objęta była młodzież społecznie niedostosowana w wieku 13 – 18 lat, pozostająca pod nadzorem kuratora sądowego z orzeczonym dodatkowym środkiem wychowawczym w postaci uczęszczania do Ośrodka Kuratorskiego. Eksperyment przeprowadzano z zastosowaniem techniki grup równoległych, jego struktura została zobrazowana na schemacie 5.2.

**Schemat 5.2. Graficzne ujęcie eksperymentu z udziałem obu grup**



**Źródło:** Opracowanie własne

<sup>724</sup> Stanisław Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych...*, op. cit., s. 44.

Nieletnich uczestników z Ośrodka Kuratorskiego nr 3 w Zabrze, za ich zgodą, zaproszono do uczestniczenia w twórczym procesie. Do tej grupy wprowadzono czynnik eksperymentalny w postaci warsztatów teatralnych (wykorzystujących: gry teatralne, kontakt improwizację, improwizacje muzyczno-ruchowe, dramę, pantomimę, teatr cieni). Natomiast nieletni z Ośrodka Kuratorskiego nr 1 w Zabrze należeli do grupy kontrolnej.

Ważne jest doprecyzowanie kwestii działania eksperymentalnego, gdyż w istocie jest ono quasi – eksperymentem. Dobór do grupy eksperymentalnej był celowy, a nie losowy. Jednym z warunków modelu eksperymentalnego jest uwzględnienie zasady randomizacji<sup>725</sup>, ponieważ nie został on spełniony będziemy mówić tu o quasi – eksperymentach.

Obie grupy były jednorodne pod względem charakteryzujących je czynników:

- objęcie nadzorem kuratora dla nieletnich i skierowanie do Ośrodka Kuratorskiego,
- wystąpienie problemu niedostosowania społecznego,
- podobny wiek rozwojowy (okres adolescencji),
- konflikty z prawem,
- zbliżona jakość doświadczanych trudności i problemów,
- niski status społeczno-ekonomiczny rodzin uczestników.

Początkowo, planowana liczba uczestników wynosiła 14 osób. W trakcie realizacji eksperymentów na etapie prowadzenia warsztatów teatralizacyjnych uformowała się stała – 9 osobowa grupa teatralna. Finalnie, tyle samo uczestników poddano badaniom końcowym w grupie kontrolnej. Ta liczba wydaje się być wystarczająca, przyjmując zamiar skrupulatnego opracowanie zebranego materiału w studium indywidualnych przypadków.

### **5.3. Warsztaty teatralne jako czynnik eksperymentalny**

Czynnik eksperymentalny, który stanowiły warsztaty teatralne, był świadomie wprowadzony do zastanego procesu wychowawczego i pozwalał na obserwowanie zmian powstałych pod jego wpływem<sup>726</sup>. Zaplanowane warsztaty są też kompilacją ćwiczeń, etud i gier teatralnych przeprowadzonych przez autorkę

<sup>725</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, op. cit., s. 220.

<sup>726</sup> Władysław Zaczynski, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1968, s. 92.

tego opracowania w oparciu o własną wiedzę, umiejętności i licznie zgromadzone doświadczenia<sup>727</sup>.

Najbliższą i najważniejszą inspiracją do skonstruowania pracy warsztatowej z nieletnimi w środowisku otwartym stała się fascynująca idea teatralno-dramowej pracy z udziałem osadzonych w brazylijskich więzieniach, czyli „Teatr Uciśnionych” prowadzony przez Augusto Boala<sup>728</sup>, którego ćwiczenia i gry są trzonem opracowanych warsztatów. Równie ważna była brytyjska – podobna w formule – strategia „siedmiomilowego kroku” Sary Clifford i Anny Herman, które powołały i prowadziły „Teatr Przebudzenia”<sup>729</sup>. Zakładał on budowanie społeczności, w której każdy ma taki sam zestaw praw i obowiązków, uznaje współdziałanie i wspieranie się wzajemne. To także jeden z celów przyświecający teatralnym działaniom z nieletnimi. Nie można też pominąć wpływu idei twórczej resocjalizacji Marka Konopczyńskiego jako nowatorskiej metody pracy spełniającej swe zadania w resocjalizacji w warunkach zamkniętych jak i adresowanej do środowiska otwartego.

Na wykorzystany zbiór ćwiczeń składają się pomysły pracy teatrem według: reżyserki Inki Dowłasz z Teatru Ludowego w Krakowie, aktora Tadeusza Rybickiego z Teatru Osób Uzależnionych „Karawana” z Wrocławia, Adama Radosza – dyrektora Mysłowickiego Ośrodka Kultury, aktora Michała Skiby, aktorów Studio Dono w Krakowie: Agnieszki Cianciary-Frölich i Jonathana Frölich, Anity Stefańskiej, Stowarzyszenia Praktyków Dramy „STOP-KLATKA”, Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego „Teatr Grodzki”, ale także działalności artystycznej „Teatru ruchu” prowadzonego przez Katarzynę Krasoń<sup>730</sup>.

Ze względu na początkowy brak odpowiedniego miejsca, przez dwa miesiące przestrzeń realizacji warsztatów stanowiły pomieszczenia Ośrodka Kuratorskiego.

---

<sup>727</sup> Autorka sama jest aktywnym twórcą, bowiem od 2006 roku prowadzi Szkolny Teatr Tańca „Kineton” dla uczniów gimnazjum. Ukończyła Studium Terapii przez Sztukę w Teatrze Ludowym w Krakowie i nieustająco doskonalą swój warsztat pracy z ciałem i pracy teatrem, aby powoływać kolejne projekty artystyczne i wdrażać wciąż nowe pomysły na edukację kulturalną dzieci i młodzieży.

<sup>728</sup> Zob. Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way, Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014.

<sup>729</sup> Zob. Sara Clifford, Anna Herman, *Teatr Przebudzenia. Strategie milowego kroku: praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, Wydawnictwo „Mała Litera”, Wydawnictwo „Cyklady”, Warszawa 2003

<sup>730</sup> Przywołano nazwiska twórców, których pracę obserwowano lub doświadczono ich autorskich metod w formie bezpośredniego uczestnictwa w prowadzonych przez nich warsztatach. W przypadku Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego „Teatr Grodzki” z Bielska-Białej, korzystano z licznie opublikowanych opracowań metodycznych związanych z pracą teatralną z grupami marginalizowanymi, na której polega działalność wspomnianej organizacji.

Następnie możliwe było komercyjne korzystanie z sali słynnego w Zabrze „Kina Roma”. Wspólnie zrealizowano ponad 88 godzin warsztatowych, które zawierają się w czterdziestu czterech dwugodzinnych spotkaniach. Zainicjowanie wraz z nieletnimi twórczego procesu – zdawało się kiepską konkurencją dla gier komputerowych, będących wiodącym zajęciem w Ośrodku. Cały proces tworzenia odbywał się jednak w duchu współuczestnictwa, odkrywania i uczenia się siebie (w wymiarze indywidualnym i zespołowym), rozpoznawania swoich potencjałów kreacyjnych i aktorskich predyspozycji. Od prowadzącej (animatorki)<sup>731</sup> wymagał bezwzględnej czujności zorientowanej na redukcję napięć w związku z pojawiającymi się nagminnie aktami agresji oraz wrażliwości nie tylko na potrzeby grupy, lecz przede wszystkim na utrwalanie pewnych umiejętności i zachowań zgodnych z ustanowionym kontraktem, a w przypadku ich naruszenia – odpowiedniego interweniowania. Nie akceptowano reakcji i zachowań agresywnych, co każdorazowo jasno komunikowano, przy równoczesnym okazaniu zrozumienia dla przeżyć nieletniego, które doprowadziły do niepożądanego zachowania<sup>732</sup>.

Eugeniusz Józefowski przypomina, że: „rolą prowadzącego jest współuczestniczenie w doświadczeniu warsztatowym, nie tylko poprzez obecność, również poprzez wsparcie techniczne – podczas wykonywania prac, oraz emocjonalne – w sytuacji przeżywania silnych emocji. Umiejętność budowania atmosfery warsztatu zdecydowanie wynika z osobowości prowadzącego, jego umiejętności interpersonalnych. Istotnym elementem stymulowania są niezaplanowane wcześniej rozmowy, wynikające z obserwacji pracy uczestników, jej specyfiki oraz niepowtarzalności. Równie ważna jest szybka reakcja na potrzeby indywidualne uczestników”<sup>733</sup>. Zgodnie z tym modelem starano się świadomie współtworzyć grupę. W istocie, nieodzownym elementem były właśnie rozmowy nieustannie towarzyszące pracy warsztatowej. Służyły one przełamywaniu oporu uczestników, motywowaniu, szczególnie w chwilach spadku sił, energii i pojawiającego się zwątpienia. Józefowski traktuje rozmowę jako źródło informacji<sup>734</sup> i czynnik osiągnięcia celów<sup>735</sup>. Stąd tak potrzebne stało się skomponowanie spotkań

---

<sup>731</sup> W dalszej części pracy słowo „prowadząca” używane będzie zamiennie z terminem „animatorka”. Znaczenie pozostaje niezmiennie i sprowadza się do prowadzenia zajęć aktywizujących uczestników do twórczego działania i życia.

<sup>732</sup> Por. Robert Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich ...*, op. cit. s. 28.

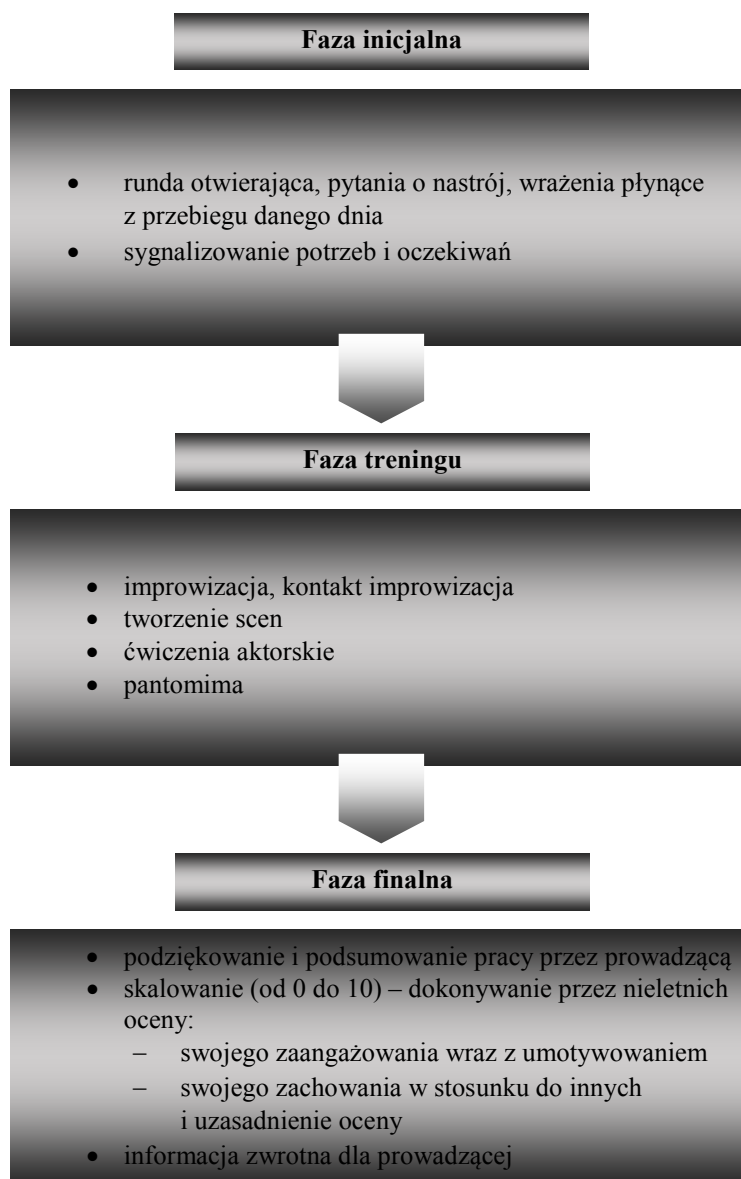
<sup>733</sup> Eugeniusz Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji...*, op. cit. s. 21.

<sup>734</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>735</sup> Ibidem, s. 23.

uwzględniających sesje inicjujące i zamykające warsztaty teatralne, jak zilustrowano na schemacie 5.3.

**Schemat 5.3. Kompozycja warsztatów**



**Źródło:** Opracowanie własne.

Samopoczucie nieletnich w znacznym stopniu warunkowało ich partycypację<sup>736</sup>. Inicjalne rundy wypowiedzi pozwoliły na rozpoznanie nastawienia, jakości motywacji, a przede wszystkim „przełamania lodów” (*ice-break*), przyczyniały się do wzbudzania w grupie zaufania i stopniowego budowania więzi. Miały też za zadanie wzbudzać ciekawość<sup>737</sup>. Faza finalna miała zdecydowanie

<sup>736</sup> Zob. Opis przebiegu spotkań, s. 146.

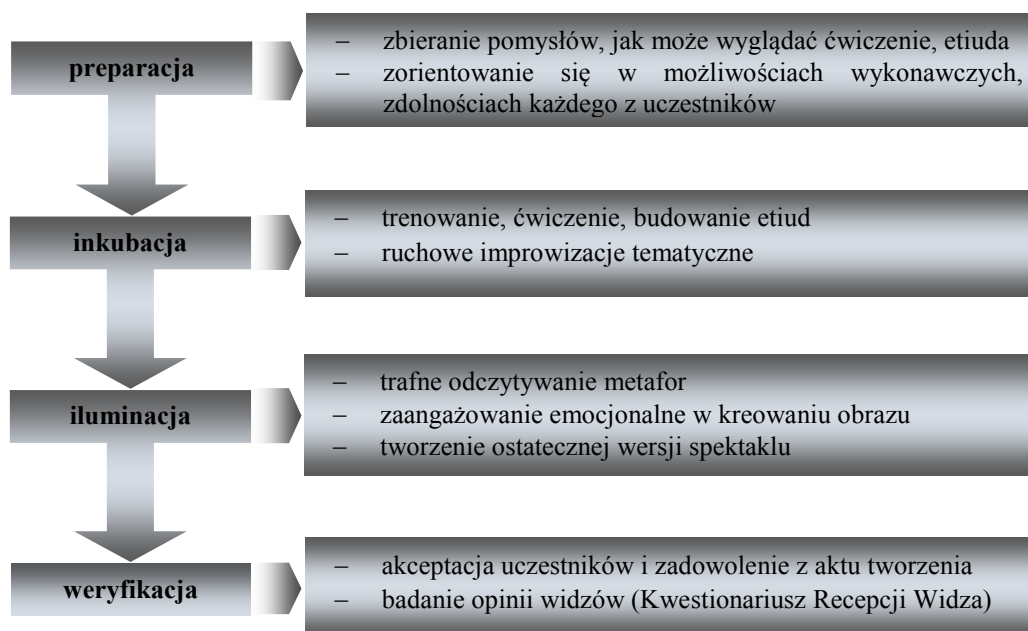
<sup>737</sup> Krzysztof J. Szmidt podążając za spostrzeżeniami psychologa Gerda Mietzela wyjaśnia, że ciekawość ulegnie pobudzeniu, gdy informacje i zjawiska będą wykazywały średni poziom nowości.



kształtujący, wychowawczy charakter. Bowiem w sesji finalnej nieletni oceniali swoją aktywność i najważniejsze – ich stosunek do innych osób. Runda ta pozwalała na uświadomienie przeżyć innych wywołanych ich zachowaniem i dążyła do zrozumienia swojego postępowania, adekwatnej oceny i uświadomienia, że często wynikało ono z błędnego przetwarzania informacji<sup>738</sup>.

Aktywność artystyczna to przejaw twórczości i zarazem środek rozwoju postaw i uzdolnień twórczych<sup>739</sup>. Twórczość powinna wypływać z motywów wewnętrznych. Powinna być proaktywna<sup>740</sup>, czyli podejmowana spontanicznie w wyniku zaspokojenia potrzeb poznawczych, społecznych, biologicznych. W pracy z nieletnimi realizacja potrzeb odbywała się na nieświadomym poziomie. Każdy etap pracy teatralnej odpowiadał fazom twórczego procesu, powiązania te oddaje schemat 5.4.

**Schemat 5.4. Etapy twórczego procesu – egzemplifikacja teatralizacji warsztatowej**



**Źródło:** Opracowanie własne na podstawie teorii inkubacji Grahama Wallasa, podają za: Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 87.

Natomiast coś, co jest zupełnie nieznanne może nie zostać zaakceptowane i spowoduje odwrócenie się jednostki. „Zaciekawienie powstaje w odpowiedzi na działanie bodźców charakteryzujących się nowością. Stymulatorami ciekawości poznawczej są: nowość (niepewność, dziwność, niezwykłość), zmiana (niespodzianka, zaskoczenie) i konflikt (brak związku, nieodpowiedniość, rozbieżność, nieokreśloność). Zob. Krzysztof J. Szmidt, *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 210, s.34.

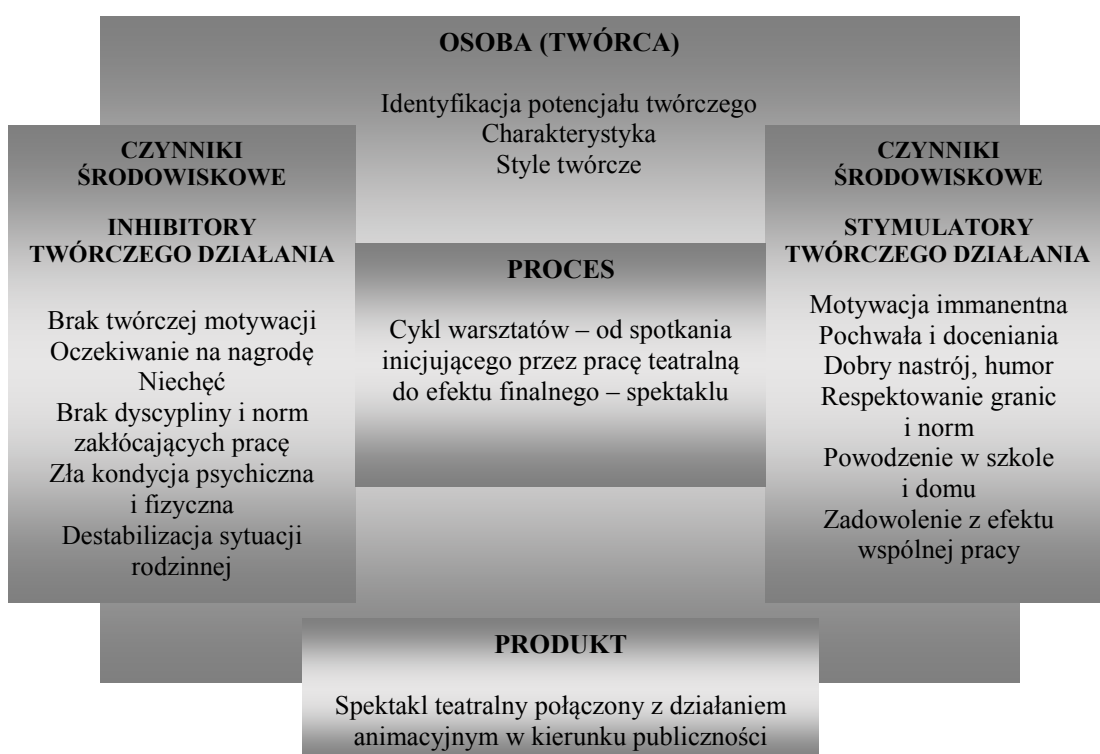
<sup>738</sup> Por. Robert Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich ...*, op. cit. s. 28.

<sup>739</sup> Dzierżymir Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1996, s. 16.

<sup>740</sup> Janina Uszyńska – Jarmoc, *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane*, [w:] „Chowanna. Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży”, Tom 1(36), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 15.

Opisywanie działań teatralnych rozumianych jako twórcze, bo przynoszących nowe i cenne zmiany, ułatwi przybliżenie zjawiska twórczości poprzez określenie jej czterech wymiarów. Aspekty twórczości takie jak: wytwór, proces, cechy twórcy oraz czynniki ją warunkujące<sup>741</sup> opisano w zamieszczonym poniżej schemacie 5.5. Ich zakres semantyczny zaadaptowany został na potrzeby omawianych działań eksperymentalnych i ukazuje elementy dla nich kluczowe.

**Schemat. 5.5. Czteroaaspektowy paradygmat interpretacji twórczości – ujęcie adaptacyjne**



**Źródło:** Opracowanie własne

Każdy z wymienionych atrybutów miał niebagatelne znaczenie. Najważniejsze jest uznanie procesualnego charakteru pracy warsztatowej. Wykorzystywane ćwiczenia spełniały określone funkcje: wyzwalały energię fizyczną, skłaniały do nieustannego bycia w ruchu i jego niebanalnego kreowania, pozwoliły na stopniowe pokonywanie zahamowań, uaktywniały swobodniejszy przepływ emocji, prowadziły do wzrostu samoświadomości, odkrycia nieznanymi obszarów wnętrza nieletnich, a szczególnie zaś zintegrowały uczestników i rozwinęły jako współodpowiedzialną za siebie całość<sup>742</sup>. Wybrane i zrealizowane ćwiczenia bazują na wykorzystaniu potencjału energetycznego

<sup>741</sup> Por. Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 63.

<sup>742</sup> Sara Clifford, Anna Herman, *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku...*, op. cit., s. 43.

i kreacyjnego ciała i płynącego z niego ruchu, który pozwala na wyrażanie ekspresywnych treści lepiej niż odbyłoby się to przy użyciu mowy<sup>743</sup>. Przykłady stosowanych ćwiczeń zawarte są w materiale fotograficznym dokumentującym działanie (patrz wkładka).

Chronologiczny zapis warsztatów, będący rodzajem diariusza, ujawnia zachowania nieletnich wobec siebie i prowadzącej oraz próby docierania się umożliwiające dostrzec autentyczność nieletnich, zaś przede wszystkim sprawdzenia się jako zespół w innych niż dotychczas sytuacjach.

### **Spotkanie 1, obecnych 7**

Nieletni pracowali na planie koła, którego linia nieustannie ulegała zniekształceniu z powodu migrowania chłopców przez jego środek. Przemieszczali się wbrew wymogom ćwiczeń, zwykle w celu dokuczania sobie, co utrudniało koncentrację na pracy teatralnej, a skłaniało do interwencji wychowawczych korygujących postawy. Forma i struktura ćwiczeń polegająca na przekazywaniu sobie rozmaitych impulsów<sup>744</sup> stanowiła dla grupy nowość, często wywoływała śmiech, wymagała otwartości i poddania się współistnieniu w nieznanym dotychczas działaniu. Nieodłącznym pytaniem pojawiającym się od momentu rozpoczęcia było „*kiedy kończymy*”? Nie oznaczało ono nieatrakcyjny czas dla grupy, lecz sygnalizowało chęć skorzystania z sali komputerowej.

### **Spotkanie 2, obecnych 10**

Pracę rozpoczęto z ośmioma nieletnimi chłopcami, których obniżone lub wrogie nastroje nie sprzyjały działalności twórczej. Nieletni już na wstępie negocjowali czas trwania warsztatów. W momencie, gdy grupę udało się uspokoić i odwieść od negatywnych zachowań zachęcając do ćwiczeń, do sali nieoczekiwanie weszły nieletnie: Magdalena i Ewelina. Pojawienie się koleżanek wywołało falę cichych protestów. Chłopcy nie chcieli ich na swoim terytorium, woleli pozostać we własnym gronie. Po chwili, wszyscy zgodnie przystąpili do gier. Grupie podobały się ćwiczenia z wykorzystaniem kolorowych piłek<sup>745</sup>. Chłopcy: Mateusz D., Krzysztof, Mateusz W. i Wojtek<sup>746</sup> wykorzystywali piłki do odreagowania frustracji, bądź też

---

<sup>743</sup> Por. Paulina Trzewikowska-Knieć, *Formy i funkcje współczesnego teatru tańca tworzonego dla dzieci i przez dzieci*, [w:] Marta Karasińska, Grzegorz Leszczyński (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury. Świat w teatrze*, tom 2, Poznań 2007, s. 64.

<sup>744</sup> Zob. opis ćwiczenia „Impulsy” w aneksie.

<sup>745</sup> Zob. reguły rozgrzewki „Piłki” znajdujące się w aneksie.

<sup>746</sup> Przywołany Wojtek w czasie trwania eksperymentu uzyskał pełnoletniość, wcześniej jednak sporadycznie pojawiał się w Ośrodku Kuratorskim i na warsztatach. Jako najstarszy uzurpował sobie

złośliwie ciskali nimi w kolegów lub siebie nawzajem. Wówczas konieczna była szybka zmiana ćwiczeń. Pomocna okazała się propozycja związana z różną dynamiką chodu<sup>747</sup>, odpowiadało to potrzebom ruchowym chłopców. W rozbawienie i atmosferę współpracy wprowadziło grupę ćwiczenie „uciekające krzesło”<sup>748</sup>. Dobrze związana współpraca skłoniła do uruchomienia jeszcze jednej propozycji w postaci zmodyfikowanych rodzajów gry w „berka”<sup>749</sup>. Na zakończenie zastosowano popularną „iskierkę”<sup>750</sup>. Wszystkim dopisywał znakomity humor.

### **Spotkanie 3, obecnych 8**

Warsztaty wymagały rozgrzewki z wykorzystaniem piłek. Ćwiczenie to, chociaż nie nowe, okazało się złym pomysłem. Miało trwać kilka minut, lecz nie można było zrealizować go bezkolizyjnie, z powodu perturbacji wywołanych kłótnią między Mateuszem W. a Adrianem oraz próbą bójki, zabrało sporo czasu. Gdy rozwiązano zaistniały problem powrócono do kontynuacji ćwiczeń, już bez Mateusza W., który z krzykiem wyszedł z Ośrodka Kuratorskiego<sup>751</sup>. Ponieważ zaczęły wybrzmiewać pytania o koniec zajęć, zmieniono ich bieg. Zaproponowano ćwiczenia oddechowe z użyciem rekwizytów np. z kartką papieru<sup>752</sup> oraz pobudzające ciało analogie fantastyczne np. „Jesteś rysą na szkłe”<sup>753</sup>. Wprowadzono taniec z piórkiem<sup>754</sup>. Łukasz F., przyciągał wzrok nietuzinkowym wykonaniem polecenia.

### **Spotkanie 4, obecnych 9**

Znane już uczestnikom ćwiczenie rozgrzewające z piłkami z powodzeniem udało się zrealizować. Zaproponowano pracę z rytmem i tempem. Pierwszym zadaniem było ćwiczenie związane z przekazywaniem sobie impulsów w postaci klaśnięcia w dłonie. Uczestnicy siedzieli w kole przekazując i odbierając klaśnięcia.

---

prawo do zarządzania grupą. Szykanował i zastraszał kolegów, wymuszał pierwszeństwo i wygraną, a przede wszystkim ostentacyjnie demonstrował siłę i pozorną dorosłość. Uważał się za autorytet, osobę uprzywilejowaną, oczekiwał wyjątkowego traktowania. Gdy nie zostało to spełnione, odgrażał się. Zdarzało się kopanie i bicie niższych. Jego akta sądowe wypełnione były informacjami o wielokrotnych kradzieżach, rozbojach i pobiciu przypadkowych osób.

<sup>747</sup> Zob. opis ćwiczenia „Idę jak...” w aneksie.

<sup>748</sup> Zob. opis ćwiczenia „Uciekające krzesło” w aneksie.

<sup>749</sup> Zob. opis ćwiczenia „Berek lustrzany” w aneksie.

<sup>750</sup> „Iskierka” – uczestnicy stoją w kręgu, podają sobie ręce ułożone na krzyż. Powinni mieć zamknięte oczy. Prowadzący, po słowach podsumowania i wzmocnień ściska dłoń osoby po lewej stronie, impuls przepływa po kole docierając do każdego z uczestników, w raca do animatora.

<sup>751</sup> Każda taka sytuacja podlega raportowaniu. Kurator – wychowawca zamieszcza adnotację o samowolnym opuszczeniu placówki bez wiedzy i zgody pełniącego dyżur.

<sup>752</sup> Opis ćwiczenia „Kartka papieru” w aneksie.

<sup>753</sup> Opis ćwiczenia w aneksie.

<sup>754</sup> Opis ćwiczenia „Piórka” w aneksie.

W pewnym momencie Mateusz W. oznajmił odkrywczo: „*śłuchajcie, powstaje nam melodia*”. Uważne słuchanie i zrytmizowanie przyniosło nowe doświadczenie. Grupa bardzo dobrze przyjęła ćwiczenie związane z tupaniem i klaskaniem<sup>755</sup> przeprowadzone w wymiarze indywidualnym i łączonym w duety, tercety itd. Zaciekawienie nieletnich wzbudziła także zabawa – gra „kłaśnij – tupnij”<sup>756</sup> wymagająca koncentracji i zapamiętywania. Dużo śmiechu i radości powstało podczas zabawy z wykorzystaniem prostych instrumentów (kołatka, grzechotka, trójkąt, tamburyn): „zatańcz, jak ci zagram” oraz „zagraj, jak ci zatańczę”<sup>757</sup> oraz „rosnące rytmy”<sup>758</sup>. Podobnych emocji dostarczyło ćwiczenie związane z podawaniem piłek i kartonów<sup>759</sup>. Powstał ruch synchrautomatyczny. Ewaluacja pracy uczestników przyniosła wysokie oceny i na takie właśnie zasługiwała. Co ważne – nie pojawiło się zapytanie o godzinę zakończenia zajęć. Bardzo udany dzień!

### **Spotkanie 5, obecnych 10**

Zanim rozpoczęliśmy działania, nieletni postawili pytania napawające animatorkę optymizmem: „*co dziś będziemy robić?*”. Zaczęliśmy jak zawsze od krótkiej rundy, w której należy określić swój nastrój i samopoczucie. Wypowiedzi wskazywały na wysoką motywację i świetne samopoczucie psychofizyczne. Zaproponowano rozgrzewkę w postaci zabawy „Brazylijski hipnotyzer”<sup>760</sup>. Pomysłowością odznaczał się Łukasz F. i Mateusz W. Nieletni równie dobrze wykonujący ćwiczenia to: Mateusz D i Łukasz P. Proponowane ćwiczenie odbyło się w dwóch wariantach. W trakcie drugiej jego części Wojtek wszczął bunt przeciwko długo trwającemu zadaniu. Przeklinał, wyzywał kolegów, wychodził z pokoju ćwiczeń do sali komputerowej, po czym wracał burząc wypracowany ład. Kiedy stanowczo zanegowano jego postawy, nieletni w agresywnym geście wycofał się z sali ćwiczeń, podburzając innych. Ku zaskoczeniu, wyszedł z nim tylko jego 12-letni brat. Namowa Wojtka nie była konkurencją dla działań warsztatowych. Cichy komentarz któregoś z uczestników brzmiał: „*tu jest fajnie, po co wychodzić!*”. Grupa nie zrezygnowała z działań, zrodziła się dobra atmosfera, nastąpił sprzyjający

---

<sup>755</sup> Opis ćwiczenia umieszczony w aneksie.

<sup>756</sup> Opis ćwiczenia „Kłaśnij - tupnij” w aneksie.

<sup>757</sup> Opis ćwiczeń „Zatańcz, jak ci zagram” i „Zagraj, jak ci zatańczę”, w aneksie.

<sup>758</sup> Opis ćwiczenia „Rosnące rytmy” w aneksie.

<sup>759</sup> Opis ćwiczenia „Podawanie przedmiotu” w aneksie.

<sup>760</sup> Opis ćwiczenia „Brazylijski hipnotyzer” w aneksie.

koncentracji spokój i również tego dnia nie pojawiły się pytania o czas zakończenia zajęć. W podsumowaniu zajęć nieletni odnieśli się do przywołanej sytuacji.

#### **Spotkanie 6, obecnych 4**

Już od przekroczenia progu Ośrodka Kuratorskiego wyczuwana była ciężka atmosfera wiszącego w powietrzu konfliktu. Adrian i Mateusz W. ponownie byli obrażeni na siebie, co nie przeszkadzało im we wzajemnym dokuczaniu i robieniu przytyków. Uczestników zaproszono na warsztaty, co spotkało się z buntem. Bardzo silny opór stawiał Krzysztof i Mateusz W., byli pochłonięci grą komputerową, nie chcieli się odrywać. Do sali ćwiczeń przyszli tylko: Magdalena, Łukasz P., Łukasz F., Mateusz D. Rozpoczęto od ćwiczenia „pозdrowienia na 100 sposobów”<sup>761</sup>, następnie zrealizowano formy związane z przekazywaniem impulsów i chodzeniem<sup>762</sup>. W trakcie naszych ćwiczeń, „rebelianci” Adrian i Mateusz W. pogodzili się. Połączeni, wraz z Krzysztofem, pomysłem otwierania drzwi do sali prób lub kopania w nie, pokrzykiwania i piszczenia, odczuwali zadowolenie wyrażone śmiechem i podkreślone dziwnymi minami, kierowanymi do animatorki.

#### **Spotkanie 7, obecnych 7**

Mateusz W. widząc prowadzącą zawołał na wstępie, nie odrywając się przy tym od gry: „*ja dziś nie pracuje teatralnie!*”. Zgodnie z tą deklaracją chłopiec nie rozpoczął pracy z grupą. Spotkanie zainicjowano ćwiczeniem „dźwięko-ruchu”<sup>763</sup>. Następnie podjęto pracę z przedmiotem, tak banalnym jak krzesło. Okazało się jednak, że jest ono prawdziwym inspiratorem, szczególnie dla Mateusza D. W ramach rozgrzewki przeprowadzono zabawę „gorące krzesła”<sup>764</sup>. Zrodzona rywalizacja o pozytywnym charakterze wywołała uśmiechy i podniosła energię grupy, a co najważniejsze – przywołała zaciekawionego Mateusza W., który wytrwale i z dobrym humorem pracował do końca. Następnie uczestnikom zaproponowano ćwiczenia: znane już „uciekające krzesło” oraz „wyścigi na krzesłach”<sup>765</sup>, „rytm krzesel”<sup>766</sup> oraz „to nie jest krzesło tylko...”<sup>767</sup>. Warsztaty

---

<sup>761</sup> Opis ćwiczenia „Pozdrowienia na 100 sposobów” w aneksie.

<sup>762</sup> Opis ćwiczeń związanych z chodzeniem w aneksie. Być może nazwa ćwiczeń brzmi banalnie, lecz jak mówi Augusto Boal: „zmiana sposobu chodzenia zmusza do aktywizacji pewnych rzadko używanych grup mięśniowych, zwiększa świadomość możliwości fizycznych” i oczywiście pobudza kreatywność. Zob. Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 108.

<sup>763</sup> Opis ćwiczenia „Dźwięko-ruch” w aneksie.

<sup>764</sup> Opis ćwiczenia „Gorące krzesła” w aneksie. U Augusto Boala zabawa ta funkcjonuje pod postacią ćwiczenia „komórki do wynajęcia”. Zob. Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 106.

<sup>765</sup> Opis ćwiczenia „Wyścigi na krzesłach” w aneksie.

<sup>766</sup> Opis ćwiczenia „Rytm krzesel” w aneksie.

<sup>767</sup> Opis ćwiczenia „To nie jest krzesło tylko...” w aneksie.

z nieletnimi okazały się bogactwem obserwacji, pochwał oraz konstruktywnie i szybko upływającego czasu.

### **Spotkanie 8, obecnych 9**

Zaskoczeniem dla prowadzącej był udział w warsztatach rodzeństwa uczestników. Chłopcy uzyskali zgodę kuratora – wychowawcy i tak zakres personalny warsztatów uległ rozszerzeniu. W spotkaniu powtórzono znane już grupie ćwiczenia, aby uniknąć nadmiernego tłumaczenia nowoprzybyłym osobom. Nowością było wprowadzenie ćwiczenia; „punkty na suficie”<sup>768</sup> oraz „trzy kroki do tyłu”<sup>769</sup>. Warsztat upłynął w miłej atmosferze i nikt nie pytał „kiedy koniec?”.

### **Spotkanie 9, obecnych 9**

W dniu wizyty Ośrodka okazało się, że mamy niewiele, bo zaledwie godzinę na przeprowadzenie zajęć, nieletni szli w ramach zajęć do kina. Warsztat rozpoczęto od ćwiczeń z piłką. Kolejne propozycje opierały się na dźwiękach i ruchu, a ich motywem przewodnim były zwierzęta. Wprowadzono grę w berka „kot i mysz”<sup>770</sup>, która początkowo wprowadziła małą konsternację wynikającą z niezrozumienia przez grupę ćwiczenia. Po korekcie polecenia było znacznie lepiej. W szybkim tempie, co wcale nie oznacza – mało dokładnie przeprowadzono kilka ćwiczeń: „krok kangura”<sup>771</sup>, „stonoga”<sup>772</sup>, „tygrys i antylopa”<sup>773</sup>, „odgłosy zwierząt”<sup>774</sup>. Spotkanie pozwoliło animatorce dostrzec, że grupa coraz efektywniej pracuje.

### **Spotkanie 10, obecnych 12**

Duża i parzysta liczba uczestników (uzyskana dzięki obecności rodzeństwa nieletnich) zrodziła pomysł wprowadzenia nowych ćwiczeń. Zwyczajowo rozpoczęto od rozgrzewki z impulsami i piłkami. Osobą, która z pełnym zamiarem i skutecznie psuła ćwiczenia był Wojtek. Chłopiec z całej siły ciskał piłkami w kolegów i koleżanki, co doprowadziło do płaczu Joachima, który został uderzony w oko. Prowadząca przechwyciła jego piłki, poprosiła na rozmowę dyscyplinującą i o opuszczenie sali prób. Od kuratora-wychowawcy nieletni uzyskał zakaz skorzystania z komputera. Wściekły, opuścił Ośrodek Kuratorski mocno trzaskając

---

<sup>768</sup> Opis ćwiczenia „Punkty na suficie” w aneksie.

<sup>769</sup> Opis ćwiczenia „Trzy kroki do tyłu” w aneksie.

<sup>770</sup> Opis ćwiczenia „Kot i mysz” (berek) w aneksie.

<sup>771</sup> Opis ćwiczenia „Krok kangura” w aneksie.

<sup>772</sup> Opis ćwiczenia „Stonoga” w aneksie.

<sup>773</sup> Opis ćwiczenia „Tygrys i antylopa” w aneksie.

<sup>774</sup> Opis ćwiczenia „Odgłosy zwierząt” w aneksie.

drzwiami wejściowymi. U pozostałych osób dostrzegalna była ulga i zadowolenie. Powstała, nieparzystą liczbę uczestników uzupełniła prowadząca. Pierwszym ćwiczeniem była „maszyna”<sup>775</sup>. Początkowo nieśmiało odgłosy i ruchy, przy konstrukcji nowych maszyn zyskały na sile i zrodziły bardzo dobre nastroje. Kolejna zabawa to: „interpretacja odgłosów”<sup>776</sup>. Niestety, w tym przypadku nie obyło się bez uwag adresowanych do Patryka, którego dźwięki miały wyraźnie seksualny charakter, pojawiły się też wulgaryzmy kolegów komentujące to zachowanie. Obniżało to koncentrację, wprowadzało innych w śmiech. Nieprzyzwoite odgłosy po rozmowie z Patrykiem zanikły. W innych zabawach: „trzy nosy i dwie pięty”<sup>777</sup> oraz „minimalny kontakt powierzchniowy”<sup>778</sup> istniała już tylko oczekiwana współpraca.

### **Spotkanie 11, obecnych 10**

Prowadzącą powitał zbuntowany Krzysztof, który z założonymi rękoma oświadczył, że nie będzie pracować. Do jego głosu przychylni się Mateusz W. i Adrian. Zaczęto pracę z pozostałymi osobami od sygnalizowania dźwiękiem swojego nastroju. Następnie uruchomiono kilka zabaw rozwijających spostrzegawczość, koncentrację i koordynację wzrokowo – ruchową: „jak wyglądam”<sup>779</sup>, „ruchome punkty”<sup>780</sup>, „kontakt wzrokowy”<sup>781</sup>. Ćwiczenia wzmagały uważność na bezpieczeństwo własne i innych. Mateusz D. i Patryk celowo na siebie wpadali. Nieletni odmawiający współpracy słysząc muzykę przyszli do sali, nie pracowali lecz przeszkadzali podkładając rówieśnikom nogi, co z czego czerpali radość. Sporo czasu poświęcono na rozmowę z chłopcami i grupą.

### **Spotkanie 12, obecnych 9**

Do sali z krzesłami ułożonymi w kręgu nieletni weszli z obawami i nieufnością. Mateusz W. z wyrzutem w głosie spytał: „*co będziemy robić*”? Żartobliwa w tonie odpowiedź i odmienna od rzeczywistych zamiarów: „*będziemy grać w „Amse-adamse*”<sup>782</sup> okazała się wystarczająco atrakcyjna, aby uzyskać

---

<sup>775</sup> Opis ćwiczenia „Maszyna” w aneksie.

<sup>776</sup> Opis ćwiczenia „Interpretacja odgłosów” w aneksie.

<sup>777</sup> Opis ćwiczenia „Trzy nosy i dwie pięty” w aneksie.

<sup>778</sup> Opis ćwiczenia „Minimalny kontakt powierzchniowy” w aneksie.

<sup>779</sup> Opis ćwiczenia „Jak wyglądam” w aneksie.

<sup>780</sup> Opis ćwiczenia „Ruchome punkty” w aneksie.

<sup>781</sup> Opis ćwiczenia „Kontakt wzrokowy” w aneksie.

<sup>782</sup> „Amse-adamse” – znana dobrze z dzieciństwa zabawa ze śpiewaniem dziwnie brzmiących słów. Polega na tym, że siedzący w kręgu uczestnicy kładą prawą dłoń, wierzchem do góry, na dłoni poprzednika, a lewą pod spodem dłoni kolejnego sąsiada. Rozpoczynający zabawę lekko uderza prawą dłonią w dłoń następnej osoby. Na końcu jest wyliczanka, kto spóźni się reakcją na ostatnie



natychmiastową reakcją grupy, która z towarzyszącym śpiewem potrzebowała chwili na jej wykonanie i to w kilku rundach. Potraktowano to jako swoistą rozgrzewkę. Wykorzystując chęć grupy do pracy z rytmem zastosowano ćwiczenia w trzyosobowych zespołach: „raz, dwa, trzy”<sup>783</sup> oraz trzyetapowe ćwiczenie „dźwięk i gest”<sup>784</sup>. W zabawach nie odnalazł się Patryk, szukał pretekstu, aby odłączyć się od grupy. Nieletniemu poświęcono czas na indywidualne objaśnienie zabawy. Pracował z prowadzącą, następnie powrócił do swojej podgrupy i bezbłędnie wypełniał kryteria zabawy. Zakończono pracę ćwiczeniem „przystanek autobusowy”<sup>785</sup>, w której niezbędne są życzliwe słowa podziękowania za wspólny czas. Okazało się, że nieletni ładniej i obszerniej tworzyli wypowiedzi. Mimo, iż pojawiły się słowa: „no to nara”, usłyszeliśmy również wypowiedź Łukasza P.: „dziękuję za uśmiech i miły czas”.

### **Spotkanie 13, obecnych 10**

Dobry start umożliwiony był dzięki otwartości i dobremu humorom uczestników. Zwykle z boku grupy trzyma się Joachim, mało kto z nim rozmawia, głównie kuratorzy. Uczestnicy nie dążą do kontaktu z chłopcem, wykluczając go taką postawą. Wspólne ćwiczenia mogą to zmienić. Krzesła ułożone w okrąg już z założenia jednoczą grupę. Do tej pory doskonale sprawdziły się improwizowane ćwiczenia z tempem i rytmem<sup>786</sup>, zastosowano je i tym razem: „runda rytmu”<sup>787</sup>, „runda rytmu i ruchu”<sup>788</sup>, „dialog rytmiczny w grupach”<sup>789</sup>, „orkiestra i dyrygent”<sup>790</sup>.

Joachim pracował z oporem, mimo pochwał i akceptacji grupy wynikających z ciekawego wykonania zadania. Nie chciał wychodzić do środka koła, co oznaczało bycie w centrum uwagi, nie był gotowy, aby w fazie końcowej warsztatów zwerbalizować swoje odczucia.

---

słowo, którą powinna być ucieczka dłoni, odpada. Zabawa trwa do momentu, aż zostanie tylko dwóch uczestników. W dwójce osoby wsuwają ręce w ręce. Wygrywa ten, kto na ostatnie słowo zdola zabrać ręce. Nie jest w żadnym przypadku ćwiczenie teatralne czy parateatralne. Na warsztatach zaistniało przypadkiem.

<sup>783</sup> Opis ćwiczenia „Raz, dwa, trzy” w aneksie.

<sup>784</sup> Opis ćwiczenia „Dźwięk i gest” w aneksie.

<sup>785</sup> Opis ćwiczenia „Przystanek autobusowy” w aneksie.

<sup>786</sup> Sara Clifford i Anna Herman uznały tempo i rytm za istotne elementy teatru, zarówno jako środek uchwycenia kontrastów i podtrzymywania uwagi widza. Stosując zmiany tempa i rytmu można wpłynąć na poszczególne fragmenty spektaklu. Zob. Sara Clifford, Anna Herman, *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku...*, op. cit., s. 151.

<sup>787</sup> Opis ćwiczenia „Runda rytmu” w aneksie.

<sup>788</sup> Opis ćwiczenia „Runda rytmu i ruchu” w aneksie.

<sup>789</sup> Opis ćwiczenia „Dialog rytmiczny w grupach” w aneksie.

<sup>790</sup> Opis ćwiczenia „Orkiestra i dyrygent” w aneksie.

### **Spotkanie 14, obecnych 9**

W sali ćwiczeń pierwszy zasiadł Mateusz D. i Łukasz F. mowa ciała wyrażali zniecierpliwienie. Wprowadzono uczestników w temat zajęć, w roli głównej wystąpią ich dłonie. W tym momencie padł niestosowny komentarz Patryka wsparty przez Krzysztofa, który przez resztę zajęć powtarzał to samo zapamiętane wulgarnie hasło. W rundzie początkowej nieletni za pomocą dłoni mieli pokazać emblematy np. serce, dom itp. Następnie w milczeniu i tylko przy użyciu dłoni, zaanimowania jej należało opowiedzieć historię<sup>791</sup>. Przepięknie i lekko, z finezją ruch dłoni prowadził Mateusz W. Stworzył najbardziej czytelną historię. Pojawiły się opowieści humorystyczne, ale też ciepłe i wzruszające. Ćwiczenie zaabsorbowało uczestników i skłoniło do dekodowania niewerbalnych komunikatów.

Na zamknięcie zaproponowano ćwiczenie odprężające „burza tropikalna”<sup>792</sup>. To pierwsze ćwiczenie z zamkniętymi oczami, które powiodło się w 100%.

### **Spotkanie 15, obecnych 7**

Kontynuowano motyw z poprzednich warsztatów. Krzysztof bardzo źle się czuł, odburkiwał, pokładał się na krzesłach, nie chciał wracać do domu, obserwował pracę innych. Rozpoczęto od „brazylijskiego hipnotyzera”, w którym ruch dłoni, ale też całego ciała jest mocno obecny. Kolejne propozycje odbywały się w kręgu. „Ręka przeszkadzajka”<sup>793</sup> to ćwiczenie wymagające pomysłowości i sprytu, stąd tak dobrze sobie chłopcy poradzili. Pomysłem zaskoczyła Magdalena, po raz pierwszy zyskując przychylność grupy. Joachim zrezygnował z uczestnictwa w rundzie i zainicjowanych etiudach. Krzysztof i Joachim włączyli się dopiero w ostatnie ćwiczenie „wielki supel”<sup>794</sup>, które pokazuje, jak ważna jest współpraca, a tym samym grupa, bo razem można osiągnąć, to, co zdaje się być niemożliwe.

### **Spotkanie 16, obecnych 7**

Rozpoczęcie pracy było trudnym zadaniem, gdyż trzech uczestników: Patryk, Krzysztof i Mateusz W. zbuntowali się przeciwko zakończeniu gry komputerowej, wyznaczyli dogodną dla nich godzinę rozpoczęcia warsztatów. Wobec tak sformułowanego żądania, kurator nakazał wyłączenie komputerów, chłopcy udawali, że nie słyszą. Ostatecznym ruchem było wyłączenie prądu.

---

<sup>791</sup> Ćwiczenie wykorzystane z warsztatów Tadeusza Rybickiego, aktora i reżysera, założyciela Teatru Osób Uzależnionych „Karawana” w Jeleniej Górze.

<sup>792</sup> Opis ćwiczenia „Burza tropikalna” w aneksie.

<sup>793</sup> Opis ćwiczenia „Ręka przeszkadzajka” w aneksie.

<sup>794</sup> Opis ćwiczenia „Wielki supel” w aneksie.

Oburzeni chłopcy weszli do sali, gdzie odbywały się zajęcia. Uspokojeniu poddał się jedynie Patryk, dwaj pozostali nieletni przeklinali pod nosem lub wyśmiewali się z innych ćwiczących. Wstępem było ćwiczenie „ruchowy głuchy telefon”<sup>795</sup>, każdy mógł się w nim wykazać, jednak tylko Łukasz P., Łukasza F. oraz Mateusz D. skorzystali z tej możliwości. Inną propozycją było „zdalne sterowanie”<sup>796</sup> również wymagające otwartości. W zabawie wzięła udział prowadząca oraz kurator – wychowawca, ćwicząc z Joachimem i Magdaleną. Między strukturami pojawiały się negocjacje czasu trwania zajęć, dokuczanie zmieniające bieg warsztatów. Istotne było, to, iż w rundzie finalnej niesubordynowani chłopcy adekwatnie ocenili swoje postępowanie.

#### **Spotkanie 17, obecnych 4**

Czas oczekiwania na rozpoczęcie warsztatów był dość długi, spowodowany animozją chłopców. Adrian, Krzysztof i Patryk odmówili udziału w ćwiczeniach, ostentacyjnie opuścili Ośrodek Kuratorski. Z pozostałą czwórką podjęto działania związane z kreowaniem opowieści. Pomocne były przy tym karty dialogowe „Morena”<sup>797</sup>. Nie było to łatwe zadanie, gdyż dotąd nie pracowaliśmy z użyciem słów, kameralna grupa odczuwała komfort z bycia razem i darzyła się akceptacją. Stąd możliwe było pokonanie wewnętrznych oporów i obiekcji, pobudzenie wyobraźni i w rezultacie stworzenie pięknych historii. A co najważniejsze, pojawiły się próby współodczuwania w stany emocjonalne i historię bohatera karty, którą wylosowali. Zakończono ćwiczeniem „masaż burzą tropikalną”<sup>798</sup>.

#### **Spotkanie 18, obecnych 6**

Na warsztatach pojawiła się długo nie widziana Ewelina. Nieletni: Mateusz W. i Mateusz D. surowo rozliczyli koleżankę. Niezbyt dobry początek przerodził się w konstruktywną pracę. Uczestników zaintrygowała torba z różnorodnymi rekwizytami: od instrumentów poprzez elementy stroju np. peruki, kapelusz kowbojski, boa z piór, wachlarz. Chłopcy zaczęli się przebierać, stroić miny i pozy.

---

<sup>795</sup> Opis ćwiczenia „Ruchowy głuchy telefon” w aneksie.

<sup>796</sup> Opis ćwiczenia „Zdalne sterowanie” w aneksie.

<sup>797</sup> Karty dialogowe „Morena” to pomoc dydaktyczna w postaci małych, pięknie ilustrowanych kart dialogowych opowiadających o życiu brazylijskiej puszczy. Stanowi je 110 kart, w tym 88 z postaciami i 22 karty ze śladami stóp i dłoni, ich autorem jest Walde Mar. Na początek zastosowano ćwiczenie „powieść”, w którym obie talie kart leżą obrazkami ułożonymi do dołu. Uczestnik odkrywa tylko jedna kartę z danej talii i zapoczątkowuje spontanicznie wymyśloną opowieść. Kolejno wyciągane karty rozwijają daną historię. W teatralnej pracy z nieletnimi udało się pójść nieco dalej, ułożoną z kart opowieść przełożono na pantominę. Zob. Robert Domań (red.), *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2010, s. 60 i 62.

<sup>798</sup> Opis ćwiczenia „Masaż burzą tropikalną” w aneksie.

Animatorka spontanicznie narzuciła adekwatną do ich ubioru sytuację lub określiła postaci w danym miejscu, a chłopcy je odgrywali. Owe „wygłupy” dały początek spójnym i sensownym etiudom. Ewelina przyglądała się stojąc pod ścianą.

Ze wszystkimi uczestnikami oraz kuratorem – wychowawcą stworzono „pomnik”<sup>799</sup>, „figury”<sup>800</sup>, a przede wszystkim można było być świadkiem, konstruowanych z dużą swadą, śmiesznych historii. Oczywiście wszystkie w dziwnych przebraniach.

### **Spotkanie 19, obecnych 7**

Na zajęciach pojawiły się nieletnie Magdalena i Ewelina, wobec których pozostali uczestnicy mieli pretensje dotyczące niesystematycznego uczestnictwa. Warsztat oparto na ruchu w wymiarze: szybko – wolno oraz kierunku góra – dół i przód – tył. Były to ćwiczenia improwizowane do muzyki, która także była regulowana cicho – głośno. Zadania uczestników polegały na przemieszczaniu się, chodzeniu według wskazówek. Niestety nie odbyło się bez negocjowania czasu. Po ustaleniu godziny zakończenia pracy, chłopcy zaczęli współdziałać. Wykorzystano karty dialogowe „Persona”<sup>801</sup>. Prowadząca losowała kartę, prosiła o odczytanie emocji, co nie było zadaniem łatwym. Tylko niektórzy uczestnicy trafnie rozpoznali stan osoby z obrazka. Zadaniem uczestników było, w zależności od emocji poruszać się szybko lub wolniej. Z zabawnymi, radosnymi lub wyrażającymi negatywne emocje minami poruszali się w przód bądź w tył lub górę i dół. Ćwiczenia odbywały się w parach. Gdy jedna osoba otrzymała np. „smutek” prezentowała go w dole, zadaniem drugiej osoby było pokazanie przeciwstawnej emocji w górze. W efekcie takich kompozycji powstawał taniec. Podsumowanie warsztatów sprowadzało się do wyrażenia wspólnego oczekiwania dalszej twórczej pracy. Zapowiedziano, że kolejne, już dwudzieste spotkanie odbędzie się w nowym miejscu, w Kinie „Roma”. Uczestnicy zareagowali triumfalnie.

### **Spotkanie 20, obecnych 7**

Nowe miejsce prób. Nieletni byli zaciekawieni topografią Kina „Roma”. Pod opieką pracownika technicznego zwiedzali reżyserkę, kulisy sceny. Z entuzjazmem wskoczyli na scenę, zaczęli wymyślać i odgrywać różnorodne sytuacje. Adrian, Mateusz D. i Krzysztof chowali się za ekranem i wystawiając tylko dłonie urządzili

---

<sup>799</sup> Opis ćwiczenia „Pomnik” w aneksie.

<sup>800</sup> Opis ćwiczenia „Figury” w aneksie.

<sup>801</sup> Karty dialogowe „Persona” to 77 barwnych portretów i 33 karty sytuacyjne autorstwa Ely Raman. Zob. Robert Domań, *Karty dialogowe...*, op. cit., s. 47.

„paluszkowy teatrzyk”. Przystąpiono do pracy, na którą nie zostało już dużo czasu, więc dla „rozgrzewki” powtórzono znane nieletnim ćwiczenia. Pozwolono, aby sami je wybrali, było to także namiastką diagnozy, które z dotychczasowych propozycji zostały zapamiętane i polubione. Warsztat zakończono „tekszańskim okrzykiem”<sup>802</sup>.

### **Spotkanie 21, obecnych 8**

Łukasz P. dopytuje o posiłek. Jego brat Krzysztof źle się czuł. Z kolei Adrian i Mateusz W. nakryci przez kuratora-wychowawcę na paleniu papierosa w bramie otrzymali naganę i odpowiednią konsekwencję, buzowali ze złości. Dla nieletnich zorganizowano poczęstunek. Kiedy potrzeba głodu została zaspokojona, umilkły złe nastroje, wszyscy poczuli się lepiej. Skoncentrowano się na pracy ciałem. Rozgrzewkę stanowiło ćwiczenie „akademia dziwnych kroków”<sup>803</sup>. Magda i chłopcy popisali się ciekawymi krokami. Były też nieskomplikowane propozycje ruchu Patryka. Joachim potrzebował chwilę do namysłu, co nieco rozwlekło w czasie ćwiczenia, wprawiając pozostałych w irytację. Następnie energię i uwagę ulokowano na pracy w duetach i w grupach polegającej na tworzeniu „rzeźb”<sup>804</sup> w różnych wariantach. Odbywały się także „rzeźby” w grupach czteroosobowych.

W sesji końcowej nieletni oceniali swoje zachowanie, nie wszyscy krytycznie i refleksyjnie podszli do tej analizy.

### **Spotkanie 22, obecnych 5**

Mała grupa, lecz złożona z osób, które w większości miały wysoką frekwencję i wykazują się respektowaniem zasad, pozwoliła na realizację ćwiczeń ruchowych w parach związanych z partnerowaniem i dostrajaniem się. Animatorka trenowała z grupą. Zaproponowano ćwiczenia: „impuls do przodu i do tyłu”<sup>805</sup>, „noga przewodnik”<sup>806</sup>, „ślepy samochód”<sup>807</sup>. Bardzo dokładny i spokojny duet stworzył Łukasz F. z Joachimem. Patrząc na chłopców można było mieć wrażenie absolutnej syntonii.

Na koniec zaryzykowano ćwiczeniem „podnoszenie z krzesła”<sup>808</sup>, w którym potrzebne jest wyczucie, koncentracja i troska o bezpieczeństwo siedzącego i grupy. Grupa bardzo się starała, tym bardziej, że na krześle zasiadła Magdalena. Zabawa

---

<sup>802</sup> Opis ćwiczenia „Tekszański okrzyk” w aneksie.

<sup>803</sup> Opis ćwiczenia „Akademia dziwnych kroków” w aneksie.

<sup>804</sup> Opis ćwiczenia „Rzeźby” w aneksie.

<sup>805</sup> Opis ćwiczenia „Impuls do przodu i do tyłu” w aneksie.

<sup>806</sup> Opis ćwiczenia „Noga przewodnik” w aneksie.

<sup>807</sup> Opis ćwiczenia „Ślepy samochód” w aneksie.

<sup>808</sup> Opis ćwiczenia „Podnoszenie z krzesła” w aneksie.

„krzesło<sup>809</sup>” wprawiła wszystkich w nastrój radości. W ćwiczeniu uczestnicy siadają sobie na kolanach, a następnie, po wstaniu z krzesła, próbują poruszać się do przodu. Każdy wygodnie siedział. Każdy też dobrze się czuł na zajęciach.

### **Spotkanie 23, obecnych 8**

Warsztat rozpoczęto od ćwiczeń od dynamicznego chodzenia i np. zapelnianiu pustego miejsca. Oznacza to, że widząc kawałek przestrzeni należy natychmiast wypełnić ją swoim krokiem. Zajęto się ćwiczeniami „kłaśnij tupnij” i „klaskania”. Starano się włączyć analityczne myślenie, czy tym prostym ruchom można przypisać głębsze znaczenie. Jako pierwszy pomysł zgłosił Łukasz F. nazywając „kłaśnij – tupnij” powitaniem, znakiem rozpoznawczym i podkreśleniem swojego miejsca na ziemi. Z kolei do klaskania metaforę utworzył Łukasz F. to sposób porozumiewania się na temat czegoś ważnego i potrzebnego, można to coś otrzymać z góry. Powstałe wypowiedzi formowano w obrazy sceniczne.

### **Spotkanie 24, obecnych 8**

Uczestnicy przychodzili na warsztat na raty, część zjawiała się z kuratorem wychowawcą, niektórzy sami przyszli do Kina „Roma”, inni zaś uciekli wychowawcy i dotarli mocno spóźnieni, czyli: Adrian, Krzysztof i Patryk. Do wspólnych działań zaproszono kuratora – wychowawcę. Tematem pracy stało się lustro i odbicie<sup>810</sup>. Rozpoczęto ćwiczeniem do muzyki „lustro”<sup>811</sup>. Pieczołowicie, dokładnie pracował Mateusz D., w duecie z Łukaszem P. stworzyli „na gorąco” cały taneczny układ. Pochłonięci zadaniem, nie zorientowali się, że patrzy na nich reszta grupy. Po zakończeniu melodii zyskali salwę braw i wiwatów. Byli z siebie zadowoleni.

Kolejna seria ćwiczeń to „podmiot-odbicie, odbicie-podmiot”, „dwa szeregi tworzą łuk”, „grupy symetryczne”, „lustro pęka”, „lustro zniekształcające”, „lustro rytmiczne”<sup>812</sup>. W ostatnim etapie starano się zachęcić do myślenia metaforycznego. Uczestnicy rozpracowywali pojęcie „lustrzane odbicie”<sup>813</sup>. Otrzymane wypowiedzi przekładano na etiudy. Dostrzeżono ogromne zaangażowanie u Joachima, który pracując w znanym mu układzie osobowym: Magdalena, Łukasz P. i Łukasz F. czuł

---

<sup>809</sup> Opis ćwiczenia „Krzesło” w aneksie.

<sup>810</sup> Augusto Boal serię ćwiczeń z wyimaginowanym lustrem nazywa „widzieć to, na co patrzymy”. Ćwiczenia te kształtują umiejętność obserwacji, uwagę na drugą osobę, wykorzystując tzw. „dialogi wizualne”. Zob. Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 165-171.

<sup>811</sup> Opis ćwiczeń „Lustro” w aneksie.

<sup>812</sup> Opis ćwiczeń „Podmiot-odbicie, odbicie-podmiot”, „Dwa szeregi tworzą łuk”, „Grupy symetryczne”, „Lustro pęka”, „Lustro zniekształcające”, „Lustro rytmiczne” w aneksie.

<sup>813</sup> Opis ćwiczenia „Lustrzane odbicie” w aneksie.

się swobodnie i dobrze. Niestety Mateusz W., wrogo nastawiony do kolegi nieustająco i agresywnie komentował jego pracę. Joachim wybiegł z sali, za nim podążył kurator-wychowawca. Z Mateuszem W. podjęła rozmowę prowadząca. Tematyka lustrzanego odbicia pomogła również w omawianiu reguł i wartości, których nieletni nie szanuje.

Joachim nie przyjął przeprosin Mateusza W., czego chłopiec z początku nie potrafił zrozumieć. Był to czas obfitujący w liczne obserwacje, przemyślenia, negatywne wnioski. Z drugiej strony, to dzień niezwykle, upływający w szybkim tempie, do tego stopnia, że nikt nie pytał o czas, a pracowaliśmy ponad dwie i pół godziny.

### **Spotkanie 25, obecnych 8**

Warsztat przeznaczono na rozwijanie wyobraźni, do tego celu wykorzystano karty dialogowe „ECCO”<sup>814</sup>. Siedzący w kole uczestnicy wybierali kartę, która przykuła ich uwagę w pierwszej kolejności. Starali opisać się, co ona przedstawia i nadać jej tytuł. Patryk automatycznie wycofał się z zadania, za nim Krzysztof. W kolejnym działaniu młodzież miała za zadanie wybrać kilka kart, które w połączeniu mogą symbolizować ich rodzinę. Wzięli w nim udział wszyscy uczestnicy. Ćwiczenie miało wymiar diagnostyczny. Chłopcy wybierali karty kontrastowe, w burych odcieniach i intensywnie nasycone kolorem, jakby chcieli oddać dwa bieguny, cienie i blaski. Natomiast Ewelina i Magda wybrały podobne karty, pstrokate z wypełnionym jednym kolorem środkiem. Wybór uzasadniły tylko dziewczyny. Chłopcy powstrzymali się od zabrania głosu.

W kolejnej odsłonie należało wybrać kartę z zakrytej talii rozpoczynając historię od słów: „*Na szczęście...*”. Kolejny gracz kontynuował opowieść od zdania: „*Na nieszczęście...*”. Budowanie zdań niedokończonych przysporzyło uczestnikom kłopotów, niektórzy długo się zastanawiali zatracając płynność, inni zaś, np. Patryk, wypowiadali niedorzeczności i, mimo że karty są abstrakcyjne, liczone na nową, sensowną i użyteczną – zgodnie z kryteriami twórczego dzieła – odpowiedź. Najmocniej aktywizującym zadaniem było opisywanie wybranej karty (nieostępnej dla oczu reszty uczestników) dźwiękiem lub ruchem. Gracze losowali 5 obrazków, wybierali spośród nich jeden, który musieli opisać ciałem lub głosem. Po tej

---

<sup>814</sup> Karty dialogowe „ECCO” stanowi 99 abstrakcyjnych obrazków, zaprojektowanych przez Johna Davida Eblisa, które pobudzają wyobraźnię i fantazję. Zrealizowane podczas 25 spotkania zabawy zaczerpnięte zostały z książki: Robert Domań, *Karty dialogowe...*, op. cit., s. 34-37.

prezentacji, zadaniem reszty grupy było odgadnąć, która z 5 kart została przedstawiona. Gdy wszyscy dokonali opisu, połączono prezentacje. Wydłużone w czasie improwizacje głosowo-ruchowe stworzyły spektakularny układ przestrzenny z towarzyszeniem nieartykułowanych dźwięków. Aktorów nagrodzono brawami.

### **Spotkanie 26, obecnych 7**

Przygotowane dla uczestników zapasy wody stały się niewystarczające, gdyż chłopcy wypili napoje przed rozpoczęciem warsztatów. Plastikowe butelki chłopcy rozrzucili po sali. Polecenie uprzątnięcia początkowo zostało zignorowane. Po chwili Mateusz D. zaczął sprzątać, pomógł mu Łukasz P. i Magda. Mateusz W. reagował prześmiewczo, nazywał ich „frajerami”. Pracę teatralną zaczęto z opóźnieniem, gdyż konieczne było wyjaśnienie incydentu. Chcąc zmanifestować swoją złość i być może nie radząc sobie z nią, wykrzyczał: *”głupie warsztaty, niech się już kończą”*. Zdawało się, że pozostali nie przychylają się do jego zdania. Mimo ukazanego negatywizmu, Mateusz nie poszedł do domu, siedział na korytarzu, poza salą kinową, w której odbywały się warsztaty. Uruchomiono serię ćwiczeń związanych z relacją „rzeźbiarz – posąg”<sup>815</sup>. W ćwiczeniach i etiudach ważne było milczenie, ciężko było je uzyskać, gdyż każdy chciał podpowiadać szeptem, komentować. Pracę zakończono wspólną rzeźbą wyrażającą uczucie grupy, było nim radość. Do tego ćwiczenia niespodziewanie dołączył Mateusz W. Runda finalna pozwoliła na wymianę odczuć i doświadczeń. Mateusz W. zwerbalizował swoje uczucia, lecz nie przeprosił, adekwatnie nisko ocenił swoje zachowanie i zaangażowanie. Sam fakt, że przyznał się do tego, jakie emocje mu towarzyszą, jest postępem.

### **Spotkanie 27, obecnych 7**

Trzecie z rzędu warsztaty oparte na konkretnej strukturze, tym razem zaproponowano sekwencję marionetkową. Już sama nazwa wywołała uśmiechy i zadziwienie. Uczestnicy pracowali w parach. Rozpoczęto od tak zwanej „leżącej marionetki”<sup>816</sup>. To ćwiczenie bezdotykowe, w którym lalkarz musi spionizować marionetkę, nie dotykając, a pociągając za niewidzialne sznurki. Patryk momentami był sprośny w ruchach. Na korygowanie reagował śmiechem, zaczął się kontrolować. Magdalenie partnerowała prowadząca. W dalszym etapie Każda para otrzymała

---

<sup>815</sup> To seria ćwiczeń zawierająca się w zwanej przez Augusto Boala sekwencji modelującej następującej po sekwencji lustrzanej. Zob. Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 172-174. Opisy ćwiczeń z tej serii znajdują się w aneksie.

<sup>816</sup> Opisy ćwiczenia „Leżąca marionetka” w aneksie.



sznurki zakładane na nadgarstki, w taki sposób, aby połączyć lalkę i lalkarza. Zadaniem każdej pary było wylosowanie zestawu uczuć które musieli pokazać w dwóch wersjach: do odpowiedniej muzyki<sup>817</sup> i bez muzyki np. „beztroska, ból, bezradność”, „kłótnia, gniew, strach”, „szczęście, zaufanie, opieka”<sup>818</sup>. Wyłoniły się niezwykle układy, a nawet mini-spektakle. Inny wariant to ćwiczenie z patyczkami o długości około 30 cm. Każda para otrzymywała dwa krótkie kijki. Istotne było dobre uchwycenie kijków, które odbywało się na zasadzie wymiany sił napierających na kijek. To pierwsze ćwiczenia stwarzające tak poważny układ: aktorzy i widzowie. Młodzież pracowała wspaniale!

### **Spotkanie 28, obecnych 7**

Krzysztof i Łukasz P. byli osłabieni, spotkanie rozpoczęli od zjedzenia kanapek. Krzysztof zmagał się z bólem, pokładał się na fotelach, miał zapalenie ucha. Wolał zostać i obserwować niż wracać do domu. Rozpoczęto schematycznie od znanych już ćwiczeń. Zastosowano nowe ćwiczenia „dźwięk i ruch”, „brama dźwiękowa”, „taniec ósemki”, „melodyjna ręka”, „znajdź dłoń”<sup>819</sup>. Przy ostatnim ćwiczeniu Krzysztof się ożywił. Jemu, podobnie i grupie początkowo przeszkadzały ćwiczenia dotykowe, które nazywali „macaniem”. Po 27 zrealizowanych spotkaniach wątpliwości i zahamowania względem tego ćwiczenia zmniejszyły się, z powodzeniem udało się je zrealizować. Zakończono spotkanie tradycyjną „iskierką”.

### **Spotkanie 29, obecnych 5**

Warsztaty nie rozpoczęły się punktualnie, gdyż Mateusz W. wszczął awanturę, gdyż myślał, że ktoś zabrał mu jego własność. Wyzywał, wykrzykiwał, walczył o szybkie zakończenie zajęć, lecz nie odpuścił swojej obecności na nich. Breloczek, którego szukał był w jego kieszeni. Nie przeprosił za swoje zachowanie.

Rozpoczęto pracę od ćwiczeń oddechowych<sup>820</sup>. Dalsze ćwiczenia opierały się na ruchowych strukturach przestrzennych: „wolne krzesło”, „walka o terytorium”,

---

<sup>817</sup> Tu z filmu „Amelia” (2001), muzykę skomponował Yann Tiersen oraz z filmu „Gladiator” (2000), autorstwa Hansa Zimmera i Lisy Gerrard.

<sup>818</sup> Odpowiedni dobór repertuaru dźwiękowego powoduje, że muzyka staje się materiałem indukcyjnym, traktowana jest jako „wielowymiarowy środek komunikacji, wyrażania uczuć, często nawet wypartych i nieuświadomionych”. Zob. Katarzyna Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 133.

<sup>819</sup> Opis ćwiczeń „Dźwięk i ruch”, „Brama dźwiękowa”, „Taniec ósemki”, „Melodyjna ręka”, „Znajdź dłoń” w aneksie.

<sup>820</sup> Opis zestawu ćwiczeń z oddechem w aneksie.

„krzesła w pustej przestrzeni”, „gdzie jest moje miejsce” i wreszcie „sześć krzesel”. Zaproponowano pracę z ciałem w bliskim dystansie proksemicznym na przykładzie ćwiczenia: „wędrujący klej”<sup>821</sup>. Po tym wstępie zapoczątkowano kontakt improwizację. Bardzo dobrze sprawdziły się motywy walki, zawłaszczania, dominacji. Elastycznością i zwinnością zachwycał Łukasz F. W kręgu rozmawiano o emocjach i zachowaniach osób dominujących, podporządkowujących sobie innych, walczących oraz stanach emocjonalnych ich ofiar. Koniec warsztatów przywiódł pozytywne informacje zwrotne.

### **Spotkanie 30 obecnych 6**

Na zajęcia dotarł spóźniony Patryk z nogą w szynie gipsowej jako następstwo wypadku – został potrącony przez samochód. Obawiając się o jego zdrowie i kondycję nie chciano angażować Patryka, chłopiec zapewniał, że czuje się dobrze. Ostatecznie wykonywał ćwiczenia siedząc na krześle. Powrócono do zapomnianych form bazujących na ruchu i rytmie. Skorzystano z następujących: „klaskanie”, „kłaśnij – tupnij”, „runda rytmu i ruchu”<sup>822</sup>, oraz ćwiczenia z kijkami: „dwie i cztery miotły”<sup>823</sup>. Zdziwił Patryk, który używał szyny do wytwarzania dźwięków i sprawnie poruszał się na krześle, stosując o wiele więcej rozwiązań kinetycznych niż dotychczas. Grupa była niewielka, atmosfera zachęcająca do twórczej pracy, a uczestnicy zmotywowani i zadowoleni z siebie.

### **Spotkanie 31, obecnych 6**

Uczestników dobrano parami według wzrostu i – w oszacowaniu – zbliżonej wagi. Nie spotkało się to z zadowoleniem Mateusza W., dla którego wytypowano innego partnera niż sam sobie założył. Obrażony usiadł na schodach sceny i nieustannie dogadywał, złorzeczył. Patryk, z uwagi na kontuzję pełnił rolę widza. Prowadząca była w parze z Łukaszem P. Nieletnich wdrożono w nowe techniki teatralizacyjne. W przygotowaniu do kreowania opowieści pomogło skorzystanie z czterech elementów ruchu:<sup>824</sup> energii, przestrzeni, siły, czasu tak ważnych w kontakt improwizacji. Poleceniem dla uczestników było np. zetknięcie się ramionami i napieranie na siebie, tak, aby poczuli wymianę sił. Kiedy została

---

<sup>821</sup> Opis ćwiczeń „Wolne krzesło”, „Walka o terytorium”, „Krzesła w pustej przestrzeni”, „Gdzie jest moje miejsce”, „Sześć krzesel”, „Wędrujący klej” w aneksie.

<sup>822</sup> Opis ćwiczenia „Runda rytmu i ruchu” w aneksie.

<sup>823</sup> Opis ćwiczenia „Dwie i cztery miotły” w aneksie.

<sup>824</sup> Elementy wyłonione z koncepcji Rudolfa Labana: (wymiana sił), przestrzeń (dzielenie się lub zawłaszczanie), przepływ (ruch jednokierunkowy i wielokierunkowy), czas (wolne lub szybkie tempo wykonywania ćwiczeń). Zob. Marta Bogdanowicz, Alicja Kasica, *Ruch rozwijający dla wszystkich*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2009, s. 13.

złapana równowaga mogli ruszyć do przodu, ale też skręcać. Zastosowano też tak zwane przepychanki oparte na wymianie sił oraz huśtawkę. Wykonywanie ćwiczeń do muzyki przy znacznej koncentracji i zaangażowaniu doprowadziło do powstania efektu artystycznego. Prezentowane układy uczestnicy dekodowali i nadawali im tytuły.

### **Spotkanie 32, obecnych 6**

Nieletni pojawili się w Kinie punktualnie. Jak wynikało z rundy wypowiedzi – dopisywały nastroje i pełna mobilizacja. Mateusz W. i Krzysztof nie byli pewni swojego nastroju, ich grymasy i marudzenie odebrano jako próbę zwrócenia na siebie uwagi prowadzącej i grupy. Nastął czas, kiedy należało poważnie pomyśleć o spektaklu. W oczach nieletnich rysowało się przerażenie<sup>825</sup>.

Sporo czasu przeznaczono na odtworzenie i scalenie zapamiętanych etiud. Zastosowano formy związane z odreagowaniem, wyczuciem, giętkością ciała i myślenia. Ćwiczenia narzucania ruchu partnerowi i podążania za nim o nazwie „moje – twoje”<sup>826</sup> wzbudziło zaciekawienie i komentarze: „*trudne to*” albo „*jakie dzikie*”. Nowe w strukturze ćwiczenie to „droga”<sup>827</sup>, w którym jeden uczestnik pokonuje drogę po kole lub w slalomie, w zależności od ułożenia pozostałych uczestników. Cały czas tańczy wykorzystując pozę, w jakiej zastygł kolega. W zachwyty wprowadziła ruchowa kreacja Mateusza W. Na końcu pojawiła się praca zespołowa w układach trójkowych. Ćwiczenie imitowało klucz ptaków<sup>828</sup>. Stworzone ruchowe projekty przestrzenne były nietuzinkowe, każdy z chłopców uważał, aby nie zatrzeć czystości obrazu i wartości, dokładnie analizował swoje ruchy rysując piękną opowieść. U prowadzącej i kuratora – wychowawcy pojawiło się wzruszenie.

### **Spotkanie 33, obecnych 6**

Dzień poświęcono na pracę teatrem cieni. Uczestnicy byli sceptyczni, tym bardziej, że przygotowanie technicznego zaplecza było dość czasochłonne i wymagało konkretnych umiejętności konstruktorskich. Ogromnym zapałem

---

<sup>825</sup> Teatrológ i pedagog Jan Andrzej Fręś zauważa, że, w pracy każdej grupy teatralnej przychodzi taki moment, w którym tematyka warsztatów „zaczyna coraz ściślej wiązać się z treścią i kształtem artystycznym spektaklu, a próby poszczególnych jego fragmentów stanowią główny punkt spotkania”. Tak właśnie zamierzano uczynić, aby gruntownie scalać ze sobą poszczególne fragmenty etiud i rozgrywanych scen. Zob. Jan Andrzej Fręś, *Teatr młodzieżowy. Warsztat – spektakl – scenariusze*, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów 2012, s.74.

<sup>826</sup> Opis ćwiczenia „Moje-twoje” w aneksie.

<sup>827</sup> Opis ćwiczenia „Droga” w aneksie.

<sup>828</sup> Opis ćwiczenia „Ptaki” w aneksie.

wykazał się Mateusz D. i Adrian, którzy bez zastanowienia chwycili za sznurki mocujące płótno i zwinnymi palcami przywiązali je do metalowych haczyków wystających ze ścian. Z kolei Mateusz W. z Łukaszem P. zgłębiali tajniki lampy, której ostre światło stanowiło warunek pracy z cieniem. Ta technika przypadła do gustu wszystkim uczestnikom. Chłopcy odgrywali w duetach wskazane emocje, wyrażali je i jednocześnie odtwarzali reakcje innych na te emocje. Stali się bardziej otwarci, działali bez skrępowania, bowiem widzowie dostrzegali tylko ich cienie. Niektóre pary jak Patryk i Mateusz D. skrzykli w pokazie na niewłaściwy tor wykonując erotyczne i seksualne gesty i pozy. Ich pracę przerwano. Kolejne rundy dostarczały już wrażeń estetycznych, były wyraziste, bogate w znaki i symbole.

### **Spotkanie 34, obecnych 6**

Przed grupą zarysował się niełatwy czas łączenia scen, a więc podziału zadań scenicznych i technicznych, powtarzania elementów. Nie wystarczyło tylko mechaniczne scalanie obrazów i jedynie fizyczny wysiłek. Należało podjąć namysł nad znaczeniem nie tylko pojedynczych elementów, ale wszystkich improwizacji i aktów tworzących spektakl.

Etiudy znane i powtarzane musiały ulec modyfikacjom wynikającym z nieobecności aktorów, którym wcześniej przypisana była dana funkcja, scena. Uczestnikiem aktywnie walczącym o prawo głosu, bycie wysłuchanym i ustalającym własny kod postępowania był Mateusz W. Za każdym razem rodziły się spory między nim a grupą, gdyż upierał się przy własnym doborze aktorów do danej sceny. Czasami przyznano mu słuszną rację, wówczas sugerowano zmianę. Najważniejsze jednak było zdanie tych, do których wysunięto propozycję. Słabo angażował się Krzysztof, wyglądał na zmęczonego i znudzonego. Nie pracował, mówił coś ze złością do samego siebie, nawet siedział kilka rzędów dalej niż pozostali uczestnicy na widowni.

### **Spotkanie 35, obecnych 6**

Z grupą prowadzono rozmowy na temat kształtu spektaklu. Pytano ich o oczekiwania, pomysły, wyobrażenia. Wspólnie wybierano podkład muzyczny. Najwięcej konstruktywnych sugestii wyśtosował Mateusz D. Koncentrowano się na poszczególnych partiach przedstawienia. Wystąpił moment, w którym Adrian odłączył się od grupy nie dbając o bieg przedstawienia. Chodził między rzędami pozostając niewrażliwym na prośby, a później wręcz nakazy powrotu. Adrian

przemierzał 25 alejek bardzo wolnym krokiem. Scena mająca odbyć się z jego udziałem zwolniła miejsce innej, która także wymagała dopracowania.

W wypowiedziach kończących próbę, koledzy wyrazili swój gniew i żal do Adriana.

### **Spotkanie 36, obecnych 6**

Rozgrzewki i próby scen ze szczegółowym omówieniem każdej z nich, co znaczą dla aktorów stały się działaniem wiodącym. W wyniku prozaicznej sytuacji powstał tytuł spektaklu: „*Popatrz na mnie*”, zgodnie przyjęty przez grupę, a którego autorstwo należy przypisać Mateuszowi D.

Apodyktyczne stanowisko przyjął Mateusz W. Dyktował warunki swego udziału w przedsięwzięciu, kwestionował znane zasady. Nie zawsze panował nad sformułowaniami, co ostatecznie wywołało bójkę między nim a Krzysztofem. Zaistniała sytuacja wpłynęła również na ich autoewaluację.

### **Spotkanie 37, obecnych 6**

To spotkanie przerodzone w warsztat plastyczny<sup>829</sup> odbywający się w pomieszczeniach Ośrodka Kuratorskiego. Niezbędne wydawało się przygotowanie zaproszeń, które nieletni mogli by wręczyć członkom rodziny, nauczycielom, wychowawcom, kuratorom, czy kolegom ze szkoły lub sąsiedztwa. Z przygotowanych materiałów (kolorowe kartony, paski do quillingu, sznurki, perforatory z różnymi motywami bibułowe kwiaty, wstążki,) nieletni wykonywali zgodnie z własnym pomysłem i umiejętnościami tyle zaproszeń, ile uznali, że będzie im potrzebne. Zainteresowanych nauczono elementarnych kształtów w technice quillingu<sup>830</sup>. O wkładkę z treścią zaproszenia zadbała prowadząca. Zaangażowanie chłopców, dbałość o detale, a wreszcie – odbywające się bez polecenia – uprzątniecie stanowisk było zjawiskiem nowym. Kurator-wychowawca nie mógł wyjść z podziwu dla aktywności chłopców. Wszystko odbywało się samorzutnie,

---

<sup>829</sup> Badania nad znaczeniem twórczości plastycznej i plastykoterapii w resocjalizacji prowadzili: Janina Florczykiewicz, *Terapia przez kreacje plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Oficyna Wydawnicza „impuls”, Kraków 2011; Tomasz Rudowski, *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*, Wydawnictwo „Eneteia”, Warszawa 2013.

<sup>830</sup> Quilling (ang. „nawijać na pióro lub rurkę” technika z rodzaju papieroplastyki (zwana też papierowym filigranem) służąca do tworzenia ozdób z wąskich pasków papieru zwiniętych w kształt sprężyny spiralnej i odpowiednio uformowanych przez zagniecenie zewnętrznych warstw papieru. Przygotowane elementy najczęściej naklejane są na zdobioną powierzchnię tak, że powierzchnia paska papieru jest w stosunku do niej prostopadła. Rzadziej z elementów skleja się samodzielne kompozycje dekoracyjne. Technika wywodzi się prawdopodobnie z jubilerskiej techniki filigranu. Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Quilling>. (data dostępu 14.11.2014 r.).

w pokojowej atmosferze, a powstałe wytwory zachwyciły ciekawą formą i różnorodnością (patrz wkładka).

### **Spotkanie 38, obecnych 6**

Mozolnych prób ciąg dalszy. Naczelnym oportunistą staje się Adrian, który ponownie bagatelizuje sprawy grupy, odcina się od zespołu tuż przed rozgrywaniem etiudy z jego udziałem. Chodzi między rzędami, ignorując prośby. Kiedy Adrian przeszedł ciąg krzeseł, ponownie rozpoczął swą wędrówkę między rzędami. Grupa i animatorka z trudem powstrzymywała narastające negatywne emocje. Skupiono się na pracy bez udziału Adriana. Kiedy jednak aktorzy zaczęli odgrywać akt, nieletni błyskawicznie pojawił się na scenie domagając się uwzględnienia go w próbie. Grupa go przyjęła, lecz czyniła uwagi dotyczące braku staranności. Nieletni starał się poprawić.

### **Spotkanie 39, obecnych 6**

Spotkanie polegało na powtarzaniu całości. Wśród uczestników wyczuwalne napięcie, lecz nikt nie przyznaje się do tych uczuć. Chłopcy zaprzeczają swojemu zestresowaniu, nie ukrywają, że czekają na ten dzień. Inne stanowisko prezentuje Mateusz W., który zapowiada swoją nieobecność na spektaklu, gdyż – w swoim mniemaniu – tego dnia zostanie umieszczony w MOS. Zdaje się być obojętny na propozycje i ustalenia grupy, uważa, że już go to nie dotyczy. Nie przykładał się do improwizacji, pomijał istotne elementy, nie partycypował. Grupa, w której pracował złożona była z Mateusza D. i Krzysztofa, w wyniku jego bierności zaprezentowała się niekorzystnie i niedbale. Z kolei oczekiwany efekt uzyskano w pracy drugiego zespołu, w składzie Łukasz P, Adrian, Patryk. Mateusz D. bacznie obserwował prowadzącą i jej reakcje na taniec prezentujących się osób. Głośno i z wyrzutem zawołał do swoich kompanów: *„Patrzcie! Pani się uśmiecha, a z naszego pokazu nie była zadowolona”*. Stwierdzenie to było prawdziwe i w dalszych działaniach wpłynęło na postawy i zaangażowanie Mateusza D., który oddziaływał na swoją grupę w dążeniu do otrzymania pochwały. Konstrukcja spektaklu uzyskała akceptację grupy. W podsumowaniu rozmawiano o przyjęciu odpowiedzialności za grupę i jej wspólną pracę teatrem.

### **Spotkanie 40, obecnych 5**

Na kilka dni przed premierą animatorkę ogarnęła konsternacja z powodu nieobecności jednego uczestnika. Z informacji, jakie przekazali chłopcy, absencja Patryka wynikała z wizyty lekarskiej przypadającej na godziny popołudniowe. Jego

rolę przejął Adrian, bardzo dobrze wywiązał się z tego zadania. Podczas spotkania zorganizowano przymiarkę strojów. Mateusz W. odmówił przebrania się, skrytykował jednakowość kostiumów, pomimo wcześniejszej zapowiedzi takiego rozwiązania.

#### **Spotkanie 41, obecnych 4**

Próby do spektaklu odbywały się z udziałem Adriana, Łukasza P., Mateusza D. i Mateusza W. były niekonstruktywne, pozbawione wyrazu, realizowane bez wycucia. Nie udało się przebrnąć nawet przez kilka scen i sprawdzić, jak prezentuje się całość. Mateusz W. niemal bez odroczyнку manifestował niezadowolenie, odgrażał się, że on także nie pojawi się kolejnego dnia i na spektaklu. Reagował nieproporcjonalnie do bodźca czym niszczył większość scen. Na końcu Mateusz W. unikał podsumowania swojej pracy, odparł tylko, skrywając głowę w dłoniach: „*nie, ja nie będę nic mówić*”. Pozostała trójka nieletnich określiła swoje uczucia i współmiernie do zaangażowania, oceniła swoją pracę na 3 lub 4 punkty na 10 możliwych.

#### **Spotkanie 42, obecnych 3**

Obecni na zajęciach Mateusz D, Łukasz P. i Adrian niedowierzali niepełnemu składowi. Nie odwołano próby. Tercet pracował w wielkim przejęciu, zaangażował wszystkie siły fizyczne, psychiczne, emocjonalne i twórcze. Chłopcy przyjęli wyzwanie, któremu sproścali w pięknym stylu. Dzięki ich zaangażowaniu, wyczuwanej życzliwości, zespoleniu energii i pełnej koncentracji, animatorka zyskała pewność, że nawet w tak mocno okrojonym składzie spektakl może się odbyć i nie straci na wartości.

#### **Spotkanie 43, obecnych 2**

Szukujące zderzenie z rzeczywistością! W kinie pojawił się tylko Mateusz D. i Adrian. Nie wiedzieli, gdzie są i z jakiego powodu koledzy nie są obecni. Z chłopcami i kuratorem – wychowawcą rozmawiano o zaistniałej sytuacji i spektaklu. Nieletni także zdawali się być zaniepokojeni.

#### **Spotkanie 44, obecnych 6 - Próba generalna – dzień premiery**

Aktorzy zjawili się w komplecie. W sesji inicjalnej proszeni o podanie powodów nieobecności nie mieli argumentów. Chłopcy negowali stan zdenerwowania, zapewniali, że dobrze się czują, byli bardzo podekscytowani.

Przed grupą było sporo pracy przygotowawczej. Rozdano zadania, chłopcy pracowali niczym mrówki robotnice. Adrian i Mateusz D. odpowiedzialni byli za

podwieszenie ekranu, przygotowanie oświetlenia, Łukasz P. za przyszykowanie strojów (wywieszenie ich na oparciu krzesła wraz z podpisaniem kartek, który strój dla kogo). Mateusz W. w foyer szykował galerię zdjęć z przebytych warsztatów teatralnych, natomiast Patryk i Krzysztof układali i nakrywali stoły na poczęstunek dla zaproszonych gości. Po zakończonych pracach organizacyjnych przystąpiono do prób. Do tej pory nieletni nie byli tak zorganizowani i dokładni. Sceny były czyste, kompletne, a każdy ruch przemyślany i dostrojony do współwiczających. Aranżacja scen i ich etapy przebiegały bardzo sprawnie. Nieletnich zaskoczono wprowadzeniem zdania, które należało dokończyć: „*Mówię tak dla...*”. Nowy element został przyjęty ze spokojem, w taki sposób, jak byłby przez chłopców dobrze znany. Nie mieli problemów z dokończeniem zadanej kwestii. Sekwencja wypowiedzi zamykała akt. W ciągu 60 minut wykonano dwie próby, próba generalna przebiegała bez podpowiedzi animatorki.

W międzyczasie Krzysztof gorzej się poczuł, skarżył się na ból głowy. Intensywne prace trwały ponad dwie godziny, a do spektaklu pozostało nieco czasu, zorganizowano posiłki. W trakcie konsumpcji, Patryk przypadkiem poplamiał swój sceniczny strój. Zapasowy t-shirt uratował sytuację. Kiedy nastał czas przebrania, Mateusz W. histerycznie zaczął bronić się przed założeniem stroju, gdyż wydawał się na niego za duży. Zrodziło to agresję słowną u Krzysztofa i Adriana. Z Mateuszem W. podjęto negocjacje zakończone pomyślnie.

Gdy sala wypełniła się widzami, skryci za dekoracją chłopcy odreagowali napięcie bójką, która była za pewne rozliczeniem i rozładowaniem wcześniej zaistniałego konfliktu między Mateuszem W., Krzysztofem i Adrianem.

Spektakl ukazał nowe oblicze chłopców. Niektóre z kreowanych scen, jak na przykład teatr cieni czy taneczne improwizacje nie były reżyserowane, lecz samodzielnie skomponowane „na żywo” przez chłopców.

To prawdziwe święto Ośrodka Kuratorskiego, zapadające w serca i pamięć uczestników, widzów i animatorki.

Opisane i podejmowane przez uczestników ćwiczenia miały za zadanie „symultanicznie zespolić: umysł, ciało i ducha przynosząc szansę na osobistą transformację, rzeczywiste wzrastanie”<sup>831</sup>. Przed ich rozpoczęciem, kiedy zaledwie zrodził się załączek koncepcji warsztatów teatralnych z nieletnimi, zbierano pomysły

---

<sup>831</sup> Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia*, op. cit., s. 327.



i sposoby zapanowania nad grupą i odpowiedniego podejścia. Spotkany wówczas na konferencji naukowej<sup>832</sup> Krzysztof Papis (prowadzący w Kłodzku teatr więzienny „Po drodze”) wystosował niezwykle prostą, chociaż wiele dającą do myślenia radę, która cały czas pozostaje „żywa” w rozważaniach animatorki o oddziaływaniu korekcyjnym. Pytany, oto jak motywuje więźniów do pracy teatralnej odpowiedział: „po prostu ich lubię”<sup>833</sup>. Warunek ten wydawał się niewystarczający. Jednak przywołując cytata Antoine de Saint-Exupéry’ego: „im więcej czasu z kimś spędzasz, tym bardziej staje ci się on drogi”<sup>834</sup> i odwołując się do wywiązanych z nieletnimi relacji, można z pełnym przekonaniem uznać prawdziwość tej tezy. Zawiązana sympatia, osiągnięty klimat porozumienia, wspólne cele i dzielone emocje skoncentrowane wokół sztuki teatralnej<sup>835</sup> pozwoliły nie tylko uczyć się od siebie, ale też stworzyć namiastkę „szczęśliwego życia,”<sup>836</sup> dzięki wzajemnej, wypełnionej szacunkiem i życzliwością, obecności w relacji nieletni – wychowawca (animator, kurator – wychowawca).

Po ukończonej pracy teatralnej towarzyszyła jeszcze jedna refleksja – wykwiłtni znawcy metodologii badań pedagogicznych mają niekwestionowaną rację twierdząc, że badanie w działaniu absorbuje emocjonalnie jego realizatora. Krótkie

---

<sup>832</sup> Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Arteterapia w nauce i praktyce” w Opolu, zorganizowana przez Uniwersytet Opolski w dniach 19-21 października 2011 r.

<sup>833</sup> Krystyna Ostrowska także podzieliła się podobną sytuacją. W odpowiedzi na postawione – jak młoda adeptka psychologii – pytanie, jak ma pracować z agresywnym młodym człowiekiem usłyszała: „Trzeba go pokochać”. Powinność pokochania osób pozostających pod wpływem naszych oddziaływań korekcyjnych lub, gdy podejmujemy je z własnej woli, sprowadza się do wszechstronnego i dogłębnego poznania ich. Zob. Krystyna Ostrowska, *Warunki pozytywnej resocjalizacji*, [w:] Krzysztof Biel, Mariusz Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, Seria „Dylematy Resocjalizacji”, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010, s. 126-127.

<sup>834</sup> Cytat pochodzący z dialogu Małego Księcia z lisem. Zob. Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, Wydawnictwo „Siedmioróg”, Wrocław 1997.

<sup>835</sup> Dotychczas powstało wiele filmów poruszających problematykę trudnej młodzieży odmienianej poprzez wyjątkową relację z wychowawcą, wprowadzającym nowe metody pracy z wykorzystaniem sztuki. Przywołać można słynne filmy: „Pan od Muzyki” (*Les choristes*), reż. Christophe Bartier, 2004 r.; „Wytańczyć marzenia” (*Take The Lead*), reż. Liz Friedlander, 2006 r.; „Wolność słowa” (*Freedom Writers*), reż. Richard LaGravenese, 2007r. – w ostatnim co prawda nie pojawiała się aktywność artystyczna, ważny jest sposób oddziaływania na „trudną młodzież” przez zaangażowaną nauczycielkę. Zachęca ona uczniów do pisania dzienników i zapisywania doświadczenia ze swojego życia. Staje się to zjednującą alternatywą i sposobem wyzwolenia nie tylko z przytłaczających emocji, ale również kajdan mentalnych. Podobnie „Paragraf 187” (*One Eight Seven*), reż. Kelvin Reynolds, 1997 r. – opowiada o nauczycielskim powołaniu naprawiania „trudnej młodzieży”. W tym zestawieniu nie można pominąć kultowego filmu „Młodzi Gniwni” (*Dangerous Minds*), reż. John N. Smith, 1995 r. O wyjątkowej i zgoła odmiennej relacji nauczyciela i jego uczniów, wprowadzającego twórcze metody nauczania opowiada „Stowarzyszenie umarłych poetów” (*Dead Poets Society*), reż. Peter Weir, 1989 r.

<sup>836</sup> Por. Krystyna Ostrowska, *Warunki pozytywnej resocjalizacji*, [w:] Krzysztof Biel, Mariusz Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, op. cit., s. 127.

słowa osobistego komentarza przypisane do spotkań mają umożliwić spojrzenie na wychowanie (nie tylko resocjalizujące), jako na relację, w której zdarzyć się może, że bardziej aktywny będzie pedagog, animator i z zacięciem Doktora Judyma i znanym sobie aksjomatem będzie usiłował odkryć i wydobyć drzemiący w wychowankach potencjał. W subiektywnym odczuciu, to relacja pełna wzlotów i upadków, fascynacji, euforii i zachwytu, a jednocześnie towarzyszącej niepewności, czym pragnięto się podzielić<sup>837</sup>.

#### 5.4. Premiera – publiczna prezentacja efektów pracy teatralnej

Warsztaty teatralne, wspólne próby i towarzyszące im emocje doprowadziły do powstania spektaklu zatytułowanego „*Popatrz na mnie*”. Hasło to skłania do poświęcenia chociaż chwilowej uwagi drugiemu człowiekowi. Geneza tytułu jest niezwykle prozaiczna. Jeden z nieletnich referując coś koledze potrzebował potwierdzenia, że jest wysłuchiwany, powiedział wówczas: „*popatrz na mnie, jak mówię do ciebie*”. Owe wołanie o mobilizującym dla uwagi i zainteresowania wpływie wzbudziło ciekawość reszty grupy, która zgodnie orzekła: „*i już mamy tytuł!*”. Zatem „*Popatrz na mnie*” to przekaz mówiący o dostrzeganiu innych obok nas, być może potrzebują naszej pomocy, obecności, może zechcą coś ofiarować lub odebrać, o co warto zawalczyć, a wreszcie o pielęgnowanych lub burzonych wartościach i uczuciach w relacjach interpersonalnych.

Zbigniew Cynkutis zaznaczał, że życie jest podstawową wartością, z jaką koresponduje istnienie teatru<sup>838</sup>. Dlatego też budowę poszczególnych scen odnoszono do sytuacji życia codziennego, w jakich mogli znajdować się nieletni, które sami identyfikowali i nazywali. Kolejno występujące po sobie obrazy są przede wszystkim efektem improwizacji i zostały sformatowane w spektakl podczas prób<sup>839</sup>.

Przybyłych do sali kinowej gości powitał Adrian z uśmiechem maskującym zawstydzenie. Dotąd nie miał okazji stanąć przed publicznością, zwłaszcza taką, którą stanowili także jego rodzice. Samodzielnie ułożona zapowiedź brzmiała:

---

<sup>837</sup> Zupełnie marginalnie przytoczony zostanie jeszcze jeden fakt: animatorka z nieletnimi pracowała teatrem w wymiarze fizycznym, w bliskim dystansie przestrzennym. Ćwiczenia skłaniały do wysiłku, co w okresie wiosenno – letnim stało się uciążliwe. Nieletni nie dbali o higienę: brud na szyi, zaniedbane paznokcie, bardzo brudne i stanowczo za rzadko myte dłonie i buzie, nieświeża, kilkudniowa (w niektórych przypadkach cuchnąca) odzież i niemyte regularnie ciało i włosy, przyczyniły się do powstania na skórze prowadzącej reakcji alergicznej pojawiającej się w ostatnim tygodniu działań eksperymentalnych.

<sup>838</sup> Zbigniew Cynkutis, *Aktor. Animator twórczych procesów*, op. cit. s. 222.

<sup>839</sup> Katarzyna Krasoń, *Cielesność w akcie tworzenia*, op. cit., s. 271.

*„Zapraszam na spektakl teatralny „Popatrz na mnie” w wykonaniu moim i moich kolegów z Ośrodka Kuratorskiego nr 3 w Zabrze. Zapraszam!”.*

### **Scena pierwsza – „nikt nie woła”**

Samotny człowiek poszukuje schronienia, krąży, rozgląda się. Gdy widzi drzwi, puka, niestety nikt nie odpowiada. Po chwili przez te same drzwi wychodzą po kolei ludzie i zamierają w bezruchu po obu stronach sceny. Pośród nich jest również poszukujący drogi. Kiedy wszyscy wyjdą, komunikują się poprzez specjalny sygnał składający się z kłaśnieć i tupnięć. Nawiązują porozumienie, stają się jednością ustalają wspólny dla siebie cel.

### **Scena druga – „coś ważnego”**

W każdej grupie jest jej przywódca, którego pozycja wybija się, co symbolizuje siedzenie na krześle podczas gdy inni skupiają się wokół niego na podłodze. Przywódca sięga ręką w górę, łapie z powietrza „coś” bardzo ważnego i niematerialnego, przekazuje to dalej w postaci ważnego dla wszystkich impulsu. Ludzie podają go sobie dalej z różną prędkością.

Gdy wreszcie impuls trafi znów do rąk lidera, okazuje się, że każdy może sięgnąć dla siebie po to, co dla niego jest ważne – wszyscy wyciągają ręce i łapią w powietrzu to „coś”. Dbamy o istotne dla nas wartości, lecz zawsze może znaleźć się ktoś, kto niespodziewanie będzie próbował nas ich pozbawić. Wówczas budzą się złe emocje, chęć zawalczenia o swoje dobro. Obserwujemy próby zawłaszczania krzesła, którego znaczenie zmienia się – stanowi wyróżnik naszej egzystencji. Walkę zwycięża ten, kto jako pierwszy zajmie na nim miejsce.

### **Scena trzecia – przeformułowanie znaku**

**Tło muzyczne:** Javier Nandayapa: „Autismo”

Ludźmi sterują emocje, każdy z nas okazuje je w odmienny sposób. Ta sama emocja może mieć różnorodny wyraz. Nie trzeba o nich mówić, można je pokazać. Każdy aktor miał za zadanie, w kilku odsłonach, przygotować różne rozumienie uczuć i emocji związanych z czynnościami: „bić”, „dźwigać”, „wlec”.

### **Scena czwarta – współbycie i współdziałanie**

**Tło muzyczne:** Florence and The Machine: „Dog days are over ”

Największej radości doświadczamy wówczas, gdy jesteśmy wśród kolegów, z którymi możemy spędzać czas na zabawie, na których możemy liczyć. Nie musimy obawiać się swoich planów i pomysłów na spędzenie dnia, sięgamy razem po nowe ciekawe doświadczenia, a przede wszystkim przynależymy do grupy, dla której jesteśmy ważni. Każdy z aktorów prezentował swoje idee przez zastosowanie trzech sekwencji kroków, pozostali podążali za nim.

### **Scena piąta**

**Tło muzyczne:** Emmanuel Santarromana: „Metropolitain”

Scena ukazuje konflikty, nieporozumienia skłaniające do bójek oraz próbę sił. Dwóch idących z naprzeciwka ludzi zderza się barkami dając sygnał do pojedynku. Do rywalizacji przystępuje kolejna para, w której układ jest nierówny – niższy aktor mierzy się z wyższym i silniejszym. Kontakt improwizacja ukazuje walkę aktywizującą wszystkie części ciała. Nawiązanym kontaktem wzrokowym okazują sobie pragnienie zwycięstwa. Efekty tych zdarzeń są raniące dla dwójki uczestników, powodują poczucie krzywdy i odrzucenia.

### **Scena szósta**

**Tło muzyczne:** Birdy: „People help to people”

Odrzuceni, ponizeni lub skłóceni ludzie odgradzają się, izolują, nie oznaczają, że dobrze czują się pozostawieni sami sobie. Tafla oddziela dwoje ludzi, którzy próbują ją pokonać, przebić się przez nią. Potrzebują i poszukują schronienia, a znajdują je w drugim człowieku, który ze swoich ramion tworzy bezpieczną przystań. Następuje wymiana komunikatów: „jestem tu dla ciebie, możesz mi zaufać, a nawet jeśli upadniesz – zaopiekuję się Tobą”. Uważna na siebie grupa ludzi daje temu wyraz w asekurowaniu osuwających się znienacka osób (wywoływanych przez animatora), aby nie upadły. Odzyskana i zbudowana jedność wyrażona jest podaniem dłoni i spleceniem ciał w kręgu. Wyzwolone poczucie wspólnoty zachęca do działania.

### **Scena siódma (całkowicie improwizowana)**

**Tło muzyczne:** Yann Tiersen, ścieżka dźwiękowa z filmu „Amelia” – „Comptine d'un autre ete – L' apres midi”

Teatr cieni – aktorzy przedstawiają: brak porozumienia, obojętność, rozstanie i zgodę. Temat etudy był znany i sprecyzowany wcześniej. Z kolei odsłona była całkowicie niedyrektywna, improwizowana, zdana na syntonię ruchów, emocji i myśli aktorów.

### **Scena ósma (całkowicie improwizowana)**

**Tło muzyczne:** Yann Tiersen, ścieżka dźwiękowa z filmu „Amelia” – „La redécouverte”

Teatr cieni – scena opowiada o zabawie i pomocy. To z lekkością przedstawiona, wymyślona przez aktorów ad hoc, wizja dziecięcej zabawy. Chłopiec podrzuca piłki, niespodziewanie gubi jedną z nich. Na szczęście kolega znajduje ją, a gest dziękczynny wykonany w jego kierunku jest zaproszeniem do wspólnej zabawy. Scenę wieńczy mocny, przyjacielski uścisk kolegów. „Sznuj kolegę, bo nie będziesz miał się z kim bawić” – tak rysuje się intencja aktorów.

### **Scena dziewiąta**

**Tło muzyczne:** Gossip: „Move in the right direction”

Jeśli jesteś wśród prawdziwych przyjaciół, nie musisz niczego udawać, wyrażaj swoje emocje, obawy, pragnienia, możesz czuć się bezpiecznie i podążać w dobrym kierunku. Aktorzy prezentują całkowicie spontaniczne ruchy, najpierw nieśmiało zacieśniając się w grupie, po chwili wyswobadzają się z uścisku, stają się autonomiczni i bardzo ekspresyjni.

Jest to jedyna scena, w której aktorzy zabierają głos, chcieli wyrazić swoje emocje, powiedzieć o tym, jakimi wartościami kierują się w życiu. Ustawieni jeden za drugim w dwóch rundach mówią: „*tak dla...*”<sup>840</sup>:

*Mateusz W.: „Mówię tak dla rodziny”, „Mówię tak dla pracy kuratorów”.*

*Łukasz P.: „Mówię tak dla kolegów”, „Mówię tak dla pozytywnych emocji”.*

*Mateusz D.: „Mówię tak dla muzyki”, „Mówię tak dla sportu”.*

*Patryk: „Mówię tak dla uśmiechu”, „Mówię tak dla pokoju”.*

---

<sup>840</sup> Opis ćwiczenia „Mówię tak dla...”, w aneksie.

*Krzysztof: „Mówię tak dla zdrowia”, „Mówię tak dla radości”.*

*Adrian: „Mówię tak dla piłki”, „Mówię tak dla wszystkich, co tu przyszli”.*

Widzów na premierę zapraszał nie tylko zdobiący ściany Kina „Roma” profesjonalnie przygotowany plakat (zobacz wkładka), ale również, zrobione własnoręcznie przez nieletnich, kilka dni wcześniej, zaproszenia, które mogli wręczyć znaczącym dla siebie osobom (patrz wkładka). Na premierę wyznaczoną na dzień 14 czerwca 2013 r. przybyło 41 gości. Na widowni zasiedli członkowie rodzin chłopców, ich sąsiedzi i koledzy, przedstawiciele Sądu Rejonowego (kuratorzy społeczni i zawodowi), nauczyciele i wychowawcy ze szkół nieletnich, oraz przedstawiciele zabrzańskich ośrodków kultury i widzowie zaproszeni indywidualnie przez badaczkę, oczywiście z użyciem przygotowanych zaproszeń. Z przykrością obserwowano reakcje chłopców, których nikt z rodziny nie był obecny. Bracia Krzysztof i Łukasz P. oraz Mateusz W. wiedzieli, że na wsparcie rodziny nie mogą liczyć, nawet w tak ważnym dla nich i nie zaznanym wcześniej momencie<sup>841</sup>.

Niewielka grupa nieletnich wykonała razem niecodzienne zadanie. Cykliczne spotkania na scenie, przełamywanie barier, poszukiwanie niekonwencjonalnych pomysłów i poznawanie siebie w rozmaitych, nowych sytuacjach, zintegrowało grupę, ukazując owoce starań. Nieletni po raz pierwszy występowali dla publiczności próbując ukazać nie dzieło, ale przede wszystkim siebie w akcie tworzenia – siebie indywidualnie i siebie w przyjacielskim współbyciu i współdziałaniu. Mamy więc do czynienia z twórczością subiektywną, która wg swej definicji nie jest powszechnie nowa, lecz nowa dla twórcy, zatem można do niej zaliczyć rezultat pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej<sup>842</sup>.

Widzowie przybyli na premierę do Kina „Roma” nie pozostali obojętni wobec ukazanego im efektu twórczego procesu. Swoje emocje, preferencje estetyczne, a przede wszystkim sens zdekodowanego przekazu zawarli w – rozdawanym po zakończeniu spektaklu – Kwestionariuszu Recepcji Widza, opisanym w części empirycznej (rozdział 6.2.).

---

<sup>841</sup> Obecna na występie ciocia rodzeństwa przekazała, że w drodze do Kina spotkała matkę chłopców, która już o takiej porze (godzina 17.00) była pod mocnym wpływem alkoholu. Z relacji cioci wynikało, iż matka świadoma występów synów musiała, jak to zaznaczyła „odreagować”. Cytowana wypowiedź – w pełnym brzmieniu – odznaczała się ordynarnymi sformułowaniami wprawiającymi w zdumienie słuchające osoby. Jednocześnie stanowiła odwzorowanie chłodnej i smutnej codzienności, z jaką zmagają się nieletni.

<sup>842</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, op. cit., s. 115.

W reminiscencjach po spektaklu Mateusz D. wyszeptał prowadzącej niespodziewane wyznanie: „*Z pani to twarda sztuka jest!*”. Słyszac te słowa, Mateusz W. skwapliwie dodał z szelmowskim uśmiechem: „*My specjalnie dokuczaliśmy i nie przychodziliśmy* (na ostatnie warsztaty i próby – przyp. A. P-K). *Myśleliśmy, że pani zrezygnuje*”. Pytanie animatorki: „*Co by było, gdybym tak postąpiła*”? Chłopcy odpowiedzieli niemal chóralnie: „*Błagalibyśmy panią, abyśmy mogli wystąpić!*”. Rozmowa nie pozostawia wątpliwości, że udział w spektaklu był dla nieletnich, cennym, indywidualnym doświadczeniem, oczekiwanym i wyzwalającym poczucie samorealizacji.

Mateusz D. wysunął także nieoczekiwaną przez wszystkich konkluzję będącą kwintesencją całości wspólnej teatralnej przygody, powiedział bowiem: „*Jesteśmy rodziną, warto było się starać!*”. Słowa te mimo swej prostoty, oddają sens i powody zamierzeń. Stały się źródłem trybalizmu i poczucia wyjątkowości. Porównanie grupy kolegów do rodziny jest – zdaje się – najwyższym uznaniem, zważając na fakt, iż z biologiczną rodziną Mateusza D. łączą szczególnie mocne więzy. Tym samym potwierdziła się integrująca rola teatru.

## ROZDZIAŁ 6

### PROCES TWÓRCZY W RESOCJALIZACJI NIELETNICH W ŚRODOWISKU OTWARTYM NA PRZYKŁADZIE TECHNIK TEATRALIZACYJNYCH W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

#### 6.1. Prezentacja indywidualnych przypadków

Ukazane studium przypadków obejmuje biografię dziewięciu nieletnich biorących udział w warsztatach teatralnych oraz perspektywę zmian zachodzących w trakcie ich trwania. Dziesiąty kazus Joachima (lat 13) nie jest kompletny, opiera się wyłącznie na obserwacjach pracy teatralnej. Mimo braku pomiaru, ów przypadek jest wart przybliżenia z uwagi na jakość zarejestrowanego progresu.

Dane ilościowe i jakościowe poddano twórczej interpretacji, wedle schematu poznania konstytuowanego indywidualnie dla analizowanego i zawsze specyficznie ułożonego w doświadczeniach jednostkowych problemu<sup>843</sup>. Fundamentem studium przypadku jest diagnoza niedostosowania społecznego, a następnie podjęcie pracy z badanym<sup>844</sup>. Niezwykle ważną rolę pełni zastosowane narzędzie – Skala Nieprzystosowania Społecznego (SNS) Lesława Pytki<sup>845</sup> rozpatrywana w pięciu obszarach: nieprzystosowanie rówieśnicze, nieprzystosowanie szkolne, nasilenie zachowań antyspołecznych, kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych oraz kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych. Analiza wyników zwraca szczególną uwagę na wysokie nieprzystosowanie społeczne rodzin nieletnich. Każda z historii skłania do przemyśleń na temat rodziny i środowiska wychowującego. Prawie każda z rodzin nieletnich uzyskała najwyższe wyniki w obszarze destruktywnych czynników społeczno-kulturowych. Tak trudne środowisko nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb rozwojowych i emocjonalnych, czasem także fizjologicznych. Porównanie zaistniałych zmian jest możliwe za sprawą wyszczególnienia pytań i punktacji z każdej podskali umieszczonej w aneksie. Właśnie w kontekście sytuacji życiowej i środowiska rodzinnego nieletnich dokonywano szczegółowej analizy i interpretacji zgromadzonego materiału. Bazą do budowania diagnozy były dane z wywiadów z kuratorami i analiza akt sądowych.

---

<sup>843</sup> Ewa Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna...*, op. cit. s. 130.

<sup>844</sup> Por. Stanisław Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych*, op. cit. s. 119.

<sup>845</sup> W niniejszym opracowaniu korzystano ze specjalistycznych narzędzi pod merytorycznym nadzorem psychologa pełniącego rolę konsultanta – dr Anny Bautsz-Sontag.



Rys socjo-pedagogiczny nieletnich złożony jest z diagnozy niedostosowania społecznego, opisu procesów tożsamościowych z wyodrębnieniem: autokreacji, autopercepcji i autorefleksji oraz funkcjonowania społecznego i kompetencji emocjonalnych. Przybliżone sylwetki nieletnich uczestniczących w warsztatach teatralnych, zapisane próby wyrażania siebie, ekspresja emocji, interakcje, kreowanie i wreszcie projektowanie zmian w trakcie twórczego procesu stwarza podstawy do wypracowania konkretnego modelu oddziaływań resocjalizujących.

### **PRZYPADEK KRZYSZTOFA P., lat 13**

#### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Krzysztof P. uczęszcza do klasy VI szkoły podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Wychowuje się w rodzinie pełnej, wielodzietnej, w której występuje problem alkoholizmu i krzywdzenia. Oboje rodzice mają ograniczoną władzę rodzicielską, nadużywają alkoholu. Mimo zobowiązania Sądu nie poddają się leczeniu. Nad rodziną orzeczono nadzór kuratora nad warunkami wychowawczo-bytowymi małoletniego, który od połowy 2013 r. wzmożono ze względu na dynamikę zjawisk i problemów towarzyszących rodzinie. Celem podniesienia kompetencji rodzicielskich i umiejętności sprawnego radzenia sobie z codziennymi trudnościami rodzinie przydzielono asystenta z Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie.

Matka zajmuje się konserwacją terenów zielonych, ojciec podejmuje prace dorywcze jako kierowca i mechanik samochodowy, często jest nieobecny. W rodzinie Krzysztofa nieustająco powstają nowe, destruktywne sytuacje związane z prezentowaniem niewłaściwych postaw rodzicielskich i autokratycznego stylu wychowania. Dominuje postawa odtrącająca wyrażająca się w braku zainteresowania dziećmi, nie zaspokajaniem ich potrzeb zarówno fundamentalnych jak i wyższego rzędu. Jedzenie jest reglamentowane, rodzice postanowili zamrażać żywność, aby dzieci wszystkiego nie zjadły. Matka i ojciec skoncentrowani są na swoim związku małżeńskim, w którym obecne są sytuacje kryzysowe związane z prawdopodobieństwem zdrady. Wychowanie dzieci postrzegają przez pryzmat samego faktu ich posiadania.

Krzysztof jest chłopcem bardzo szczupłym, zaniedbanym, także pod względem higienicznym. Dostrzegalny jest brak czystości ciała i ubioru. Wielotygodniowy brud szyi, uszu, paznokci nie jest przedmiotem zainteresowania

rodziców. Zauważono częste infekcje uszu i ropne wycieki, chłopiec uskarżał się na ból okolic głowy. Dolegliwości i ich konsekwencje zdrowotne były zgłaszane matce przez kuratora rodzinnego lub wychowawców Ośrodka Kuratorskiego, lecz każdorazowo przez nią ignorowane.

Chłopiec wraz z rodzeństwem, jest świadkiem częstych awantur wszczynanych przez ojca i ofiarą przemocy. Ojciec – szczególnie pod wpływem alkoholu – jest agresywny, podkreśla swoją zazdrość o matkę, nie panuje nad emocjami. Posiada w domu wiatrówkę, używa jej, aby wyrazić swą złość i dezaprobatę wobec zaistniałych okoliczności. Zdarza się, że wyrzuca żonę i dzieci z domu, odmawia jedzenia, grozi śmiercią. Nie leczy się psychiatrycznie i odwykowo. Był karany za postrzelenie człowieka oraz nielegalny pobór energii elektrycznej. Podejmował dwie próby samobójcze. Przyczyną chęci targnięcia się na własne życie były problemy małżeńskie, alkoholizm żony oraz jej włóczęgowski tryb życia – nie wracanie na noc przez kilka dni. Z perspektywy matki – wychodziła z domu w afekcie, w trakcie konfliktu z małżonkiem. Przebywała przez kilka dni u koleżanek zapominając o małych dzieciach, a w konsekwencji jeszcze bardziej je zaniedbując. Wówczas dzieci były całkowicie pozbawione opieki osób dorosłych.

Rodzice nie interesują się postępami syna w nauce, nie posiadają kontroli nad realizacją obowiązku szkolnego i sposobem spędzania czasu wolnego. W roku szkolnym 2012/2013 nie nawiązali kontaktu z wychowawcą, nauczycielami. Krzysztofa cechuje negatywizm szkolny<sup>846</sup>, postawa nihilistyczna, wrogie i niekulturalne zachowanie w stosunku do nauczycieli.

Z zapisów w kartach czynności kuratora wynika, iż – zdaniem rodziców – Krzysztof pozostaje pod negatywnym wpływem starszego brata (Łukasz P. – opisany w dalszej części pracy, przypis A. P-K). Krzysztof dopuszcza się drobnych kradzieży (np. słodyczy). Postrzegany jest przez rodziców jako krnąbrny i nieposłuszny. Wobec opisanej sytuacji kurator zamierzał złożyć wniosek o zapewnienie pieczy nad małoletnim i jego rodzeństwem.

Rozpoznanie niedostosowania społecznego Krzysztofa w oparciu o Skalę Niedostosowania Społecznego<sup>847</sup> w badaniu wstępnym i końcowym wskazuje górne

---

<sup>846</sup> Na temat tego zjawiska pisał Adam Stankowski, *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie: przyczyny, profilaktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1991.

<sup>847</sup> W dalszej części pracy używany będzie powszechnie występujący skrót SNS zamiast Skala Niedostosowania Społecznego autorstwa Lesława Pytki.

granice. Są to najwyższe wyniki spośród wszystkich badanych nieletnich (zob. tabela 1.1).

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	12 p.	8	11 p.	7	9 p.	9	4 p.	7	10 p.	10
<b>POST-TEST</b>	10 p.	8	6 p.	5	7 p.	8	5 p.	8	10 p.	10

Tabela 1.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Krzysztofa

Niedostosowanie najsilniej zarysowuje się w obszarze niekorzystnych czynników socjo-kulturowych i środków profilaktyczno-korekcyjnych (podskala VI). Skumulowane, negatywne cechy i warunki rodziny Krzysztofa kwalifikują jego podstawowe środowisko wychowawcze do rodziny patologicznej<sup>848</sup>. Podczas zajęć teatralnych chłopiec często zwracał na siebie uwagę sygnalizując głód. Nie zaspokojenie tak pierwotnej potrzeby świadczy o zaniedbaniu, czyli krzywdzeniu dziecka<sup>849</sup>, pozbawieniu go możliwości swobodnego podejmowania i realizowania codziennych aktywności. Implikuje to szereg nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym sprowadzających się przede wszystkim do reakcji ekstrapuntywnych, polegających na okazywaniu otoczeniu wrogości, co wyraża się w słabym przystosowaniu koleżeńskim (podskala II) i prezentowaniu zachowań antyspołecznych (podskala IV).

Nieletni nieprawidłowo realizował obowiązek szkolny, lekceważąc zwracał się do nauczycieli, nie respektował zasad regulaminu szkolnego, co skłoniło do odnotowania wysokiej punktacji dla nieprzystosowania szkolnego (podskala III). W post-tescie dostrzegalne są pozytywne zmiany w funkcjonowaniu Krzysztofa

<sup>848</sup> Typ rodziny wyszczególniony przez Stanisława Kawulę. Zob. Stanisław Kawula, Józefa Bargiel, Andrzej W. Janke, *Pedagogika rodziny*, op. cit. s., 153-167.

<sup>849</sup> Zob. Ewa Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, op. cit., s. 43.

w roli ucznia, nieprzystosowanie szkolne uległo obniżeniu. Niestety zaniedbania rodzicielskie przysłużyły się do częstych niedyspozycji fizycznych, okresowej bierności, skłonności do zmęczenia i podsypiania. W rezultacie, kumulacja czynników biopsychicznych (podskala V) podniosła się o jeden sten, utrzymując nadal wysoki wynik.

W opracowaniu diagnostycznym najmocniej zwracają uwagę negatywne czynniki determinujące rodzinę, a w konsekwencji stan zdrowia i funkcjonowanie psychospołeczne nieletniego. Wyniki powinny skłonić do niezwłocznej interwencji służby socjalnej i kuratorskiej.

## **II. Analiza i interpretacja badań dotycząca cech pomiaru**

### **1. AUTOPERCEPCJA**

#### **Obraz „ja”**

Prace wykonane na początku i pod koniec badań (ryc.1a i 1b) nie różnią się zarówno pod względem kolorystyki, jak i rozplanowania barw na postaci. Pierwszy rysunek był wykonany estetycznie, powtórzenie testu dostarczyło innych informacji. W badaniu drugim Krzysztof kolorował postać szybko, bez dbałości o trzymanie konturów. Kolory wypełniły także miejsca w tabeli przeznaczone dla zestawu emocji.

W obu materiałach ikonicznych można dostrzec silnie zarysowany opór i wypieranie przeżywanych emocji. Zastosowane do wykonania rysunku kolory przypominają barwy flagi reggae, co można interpretować jako identyfikację z ważnym obiektem w postaci kultury reggae. Pojawia się to jako tendencja zastępcza do relacji z rodzicami jako osobami znaczącymi, bowiem koresponduje to z informacjami o rodzinie, pochodzącymi z innych źródeł (patrz s.176-177). Dostrzegalna jest silna ambiwalencja – negowanie, a zarazem poszukiwanie autorytetów. Analogia w zapisanych emocjach ma wymiar symboliczny, są powiązane ze sobą w perspektywie projekcyjnej. Zdaje się, że ta negacja elementów wojen i agresji charakterystyczna dla kultury reggae, z którą utożsamia się badany, może być rozumiana jako nieuświadomiony sprzeciw wobec postaw prezentowanych przez ojca, które Krzysztof powiela.

## Świadomość własnego ciała i ruchu

Krzysztof wykonywał wiele niespójnych ruchów. Były niedbałe, pozbawione świadomego wyprowadzania, harmonii i gracji. Odnotowano skłonność do izolacji, algorytmiczność, bierność, okresową aktywność i kooperację. Sylwetka Krzysztofa była zgarbiona, sprawiał wrażenie jakby chciał ukryć głowę między ramionami. Najbardziej świadome używanie ciała jako instrumentu ekspresji zarejestrowano podczas oficjalnego występu. Pojawiało się kilka ruchów nieadekwatnych do sytuacji scenicznej oraz spoglądanie na innych zamiast koncentracji na pracy własnej, wynikało to z rozproszenia uwagi zaistnieniem publiczności i czynnika stresu.

## 2. AUTOKREACJA

### Postawa twórcza

Krzysztof w badaniu wstępnym w teście KAN-H uzyskał: 22 punkty za prezentowane postawy odtwórcze i 31 punktów za postawy twórcze (zob. tabela 1.2.).

Postawa odtwórcza						Postawa twórcza	
PRE-TEST	POST-TEST				PRE-TEST	POST-TEST	
11 p.	15 p.	K	Sfera charakterologiczna	N	15 p.	19 p.	
11 p.	12 p.	A	Sfera poznawcza	H	16 p.	14 p.	
<b>22</b>	<b>27</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	

Tabela 1.2 Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

Analiza szczegółowa postawy twórczej i związanych z nią cech wykazuje, że w przypadku nonkonformizmu (N) Krzysztofa charakteryzuje: spontaniczność i ekspresja, odpowiedzialność, odporność i wytrwałość oraz aktywność. W sferze zachowań konformistycznych (K) znalazły się: defensywność, słaba odporność i wytrwałość. Pozornie wprowadza to pewien dysonans, wskazuje bowiem na cechy przeciwstawne do wcześniej wymienionych<sup>850</sup>. W skali zachowań heurystycznych (H) odnotowano: uczenie się przez zrozumienie i uzdolnienia artystyczne.

Zdecydowanie najbardziej progresywnym obszarem jest nonkonformizm, jak widać w tabeli 1.3. Taki wynik komponuje się z rozpoznaniem niedostosowaniem społecznym i rzeczywistym, częstym prezentowaniem postaw krytycznych.

<sup>850</sup> Stanisław Popek zauważa, iż wykluczanie się cech jest zgodne z dynamicznymi teoriami osobowości twórczej, a wzajemnie eliminujące się wartości świadczą o osobowości twórczej – zob. Stanisław Popek, *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KAN-H*, op. cit., s. 47.

	<b>K</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>H</b>	<b>N + H</b>	<b>A + K</b>
<b>PRE-TEST</b>	5	3	4	5	4	4
<b>POST-TEST</b>	6	6	4	4	5	6

Tabela 1.3.

Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

W badaniu końcowym Krzysztof uzyskał porównywalną ilość punktów, to jest: 27 punktów za postawę odtwórczą oraz 33 punkty za postawę twórczą. W sferze nonkonformizmu (N) dominuje: spontaniczność i ekspresja, odpowiedzialność, odporność i wytrwałość, aktywność, niezależność, oryginalność oraz odwaga. Jednocześnie wykazał on w skali konformizmu (K) cechy osłabiające sferę zachowań nonkonformistycznych, a mianowicie: stereotypowość, bojaźliwość, nieodpowiedzialność. W zachowaniach heurystycznych (H) wykazały przewagę: elastyczność i samodzielność intelektualną, twórczość. Pojawiły się tu także wskazania w sferze zachowań algorytmicznych (A) obejmujące cechy takie jak: pamięć mechaniczna, brak pomysłowości technicznej i uzdolnień artystycznych.

Zarówno w pre-teście jaki i post-teście dostrzegalna jest równowaga cech, kształtujących się na przeciętnym poziomie. Możliwości poznawcze Krzysztofa są słabsze niż profil charakterologiczny.

### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Analizując wyniki Krzysztofa w Kwestionariuszu Twórczego Zachowania<sup>851</sup> zarówno w pre-teście jak i post-teście, można stwierdzić, iż myślenie dywergencyjne jest słabo rozwinięte. Obserwacje teatralnej pracy warsztatowej Krzysztofa potwierdzają skłonności do działań schematycznych, powtórzeń, stereotypowości. W trakcie końcowych spotkań pojawiała się relatywnie większa aktywność oraz ekspresja ruchu przy mniejszej sprawności werbalnej i obniżonej motywacji do działań plastycznych, mimo starannego i ciekawego projektowania wytworów manualnych. Krzysztof nie wykształcił umiejętności twórczego rozwiązywania problemów.

<sup>851</sup> W kolejnych opisach przypadków zastosowany zostanie skrót KAN-H zamiast Kwestionariusz Twórczego Zachowania autorstwa Stanisława Popka.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

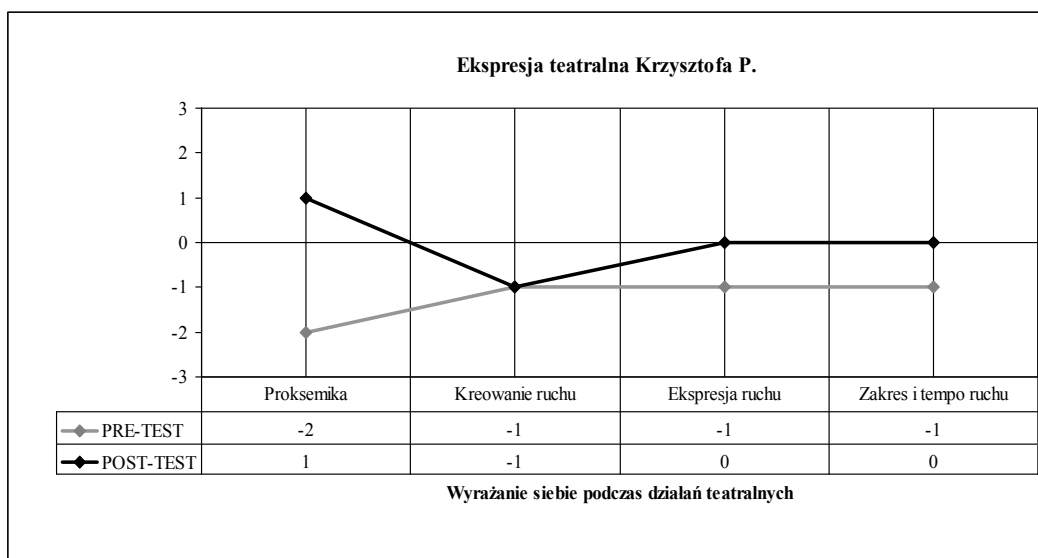
Podczas pierwszych zajęć teatralnych Krzysztof wykazywał pozorne zainteresowanie i niesubordynację. Wykorzystywał propozycje działań ruchowych do dokuczenia kolegom np. szturchania, uszczypnięcia. Ćwiczył niedbale, wykonywał nieskoordynowane, dynamiczne ruchy, w taki sposób, aby zaczepić, uderzyć osobę pracującą w jego pobliżu, co interpretowane było przez kolegów jako prowokacja zwykle kończąca się bójką. Rzeczywista praca z ciałem była incydentalna, odizolowana od współpracy z innymi. Początkowo Krzysztof nie przyzwalał na kontakty dotykowe. Preferował pozycję wertykalną, z rękoma opartymi na biodrach, co w komunikacji niewerbalnej oznacza postawę dominacji terytorialnej, to znak gotowości do działania nacechowany agresją<sup>852</sup>.

W jego kreacjach ruchowych dostrzegalne były stereotypie, kopiowanie gestów kolegów. Nawiązywał porozumienie wzrokowe z innymi, niechętnie jednak dzielił się przestrzenią, co wyrażone było w zachodzeniu drogi innym, blokowanie i nie dopuszczanie do zajęcia danej strefy. Odnotowano przemieszczenia odbywające się w sferach C i D, maskujących jego działania. W zależności od nastroju i samopoczucia poruszał się mniej lub bardziej dynamicznie. Chodząc, często zmieniał kierunek zwykle w wąskiej strefie. Mimo szybkiego chodu, dostrzegalna była bierność i opór w generowaniu ruchu. Dominowały gesty zamknięte, elementy statyczne pozbawione finezji. Mimika twarzy bardzo uboga, wzrok często był nieobecny, utkwiony w jednym punkcie. Krzysztof często odmawiał współdziałania, przeszkadzał. Sprawiał wrażenie obojętnego na emocje innych, był mocno zorientowany na sobie i przestrzeni wokół siebie.

Na półmetku zajęć Krzysztof zaczął podejmować kontakty z innymi, chociaż ograniczał je do podania dłoni. W okresie finalizującym działania warsztatowe nie wystąpiły nowe wzorce ruchowe. Pojawiała się ambiwalencja między biernością a aktywnością oraz statycznością a ekspansją, co oddaje wykres 1.1.

---

<sup>852</sup> Allan, Barbara Pease, *Mowa ciała*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2010, s. 283-284.



Wykres 1.1. Wyniki Krzysztofa P. pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Krzysztof jest bardzo sprawny ruchowo, wiele czasu poświęca na grę w piłkę nożną. Niestety nie korzystał ze sprawności ciała i znanych mu sportowych układów motorycznych, które często wykonuje podczas aktywności sportowej. W ćwiczeniach teatralnych wykazywał duże zmęczenie, zakres ruchów był umiarkowany odbywający się w sferach B i D. W dalszym ciągu preferował pozycję stojącą i mało ekspansywne, powtarzalne ruchy w tym ruchy mimiczne twarzy.

Zaangażowanie Krzysztofa determinowane było jego samopoczuciem. Chłopiec miał częste dolegliwości bólowe uszu i głowy, wówczas jego udział polegał na zajmowaniu miejsca dla widzów, obserwowaniu i komentowaniu pracy rówieśników.

Zupełnie odmienną, wcześniej niezauważalną jakość ruchu i pracy z ciałem Krzysztof pokazał podczas spektaklu. Mimo zgłaszanego przed występem złego samopoczucia, na scenie był kooperujący, utrzymywał kontakt wzrokowy z innymi, troszczył się o intencjonalność ruchu i wyrazistość. Była to najlepsza odsłona działań teatralnych Krzysztofa. Przewyciężenie dyskomfortu i skoncentrowanie na akcie tworzenia zostało docenione przez grupę podczas wymiany wrażeń z premiery.



## Kompetencje indywidualne

W badaniu wstępnym Kwestionariuszem Kompetencji Autokreacyjnych (KKA)<sup>853</sup> Krzysztof mechanicznie i bez namysłu stosował odpowiedź: „nie wiem”, co świadczyło o słabym wglądzie i niskiej samoświadomości. W wywiadzie końcowym nieznacznie rozszerzył wypowiedź, zwykle o jedno słowo (zob. tabela 1.4).

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cieleśno-sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>854</sup>		
<b>1. Zdolności poznawczo-oceniające</b>				
Dokonuje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Udzielając odpowiedzi Krzysztof nie jest ich pewien, intonacja wypowiedzi właściwa jest dla stawiania pytań. Jako pierwsze pojawia się „nie wiem”, jednak nie kończy wypowiedzi na tym stwierdzeniu. Czasami jest skuteczny, działa spontanicznie.	Siedzi na wprost prowadzącej, podpira się rękoma pod brodą.
	POST	Tak	Skuteczność pojmuje jako osiągnięcie celu. Wie, że nie zawsze udaje mu się być skutecznym, a jego działania są planowane, ale też spontaniczne.	Siada przy oknie, daleko od prowadzącej badanie. Nie nawiązuje kontaktu wzrokowego.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Tak	Za swoje najlepsze cechy uznaje bycie zabawnym, dzięki czemu potrafi wszystkich rozśmieszyć. Jest także wysportowany, co skłania Krzysztofa do bycia piłkarzem.	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Krzysztof podtrzymuje, że jest zabawny, zwraca uwagę na grono koleżeńskie, z którym razem może się śmiać. Zdecydowanie podkreśla aspiracje do bycia piłkarzem ze względu na swoją sprawność fizyczną.	Odwraca głowę w kierunku prowadzącej, uśmiecha się.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Nie	Brak mu motywacji, co oddaje w słowach „czasami mi się nie chce”. Zgaduje, że gdyby był zmotywowany i zmobilizowany mógłby więcej osiągnąć.	Siedzi na wprost prowadzącej, podpira brodę rękoma.
	POST	Nie	Przy każdym pytaniu podkreśla stan swojej niewiedzy – odpowiedź „nie wiem”.	Wzrusza ramionami, marszczy czoło.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Tak	Jest zadowolony z dobrej umiejętności grania w piłkę nożną. Nie wie, z jakich umiejętności nie jest zadowolony. Nie wie, nad jakimi cechami mógłby	Siedzi na wprost badaczki, podpira się

<sup>853</sup> W dalszej części pracy zastosowany zostanie skrót KKA dla określenia Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych, wg autorskiej modyfikacji.

<sup>854</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

			popracować, zmienić, pozbyć się.	rękoma pod brodą, bawi się włosami.
	POST	Tak	Odpowiedź analogiczna. Wzmiankuje jednak o swoim wysportowaniu.	Ziewa.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Nie	Mówi o sobie, że jest: wysportowany 10 zabawny 8	Marszczy brwi i czoło.
	POST	Tak	Pojawiły się 3 cechy, którymi siebie określa nieletni: rozmowny 8 zabawny 10 sprawny fizycznie 10 Pojawiające się wcześniej bycie zabawnym wzrosło w przekonaniu Krzysztofa.	Podchodzi do stolika badaczki, nie siada.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Nie	Nie wie jak szybko podejmuje decyzje.	Siedzi na wprost prowadzącej, podpira się rękoma pod brodą.
	POST	Nie	Twierdzi, że szybko się decyduje, nie wie, od czego zależy szybkie podjęcie decyzji.	Chodzi po pokoju.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Nie	Odpowiada lakonicznie, zaprzecza osiągniętym celom. Czasami potrafi dokonywać zmian w swoim życiu. Nie kończy wykonywanych zadań.	Siedzi na wprost prowadzącej, podpira się rękoma pod brodą. Ziewa.
	POST	Tak	Jego celem było zdanie do gimnazjum. Niekiedy potrafi być wytrwały w dążeniu do celu. Nie zawsze kończy swoje zadania.	Podchodzi do badaczki, przewraca kartki kwestionariusza, wyliczając, ile pytań pozostało do końca.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Nie	Na pytania odpowiada „nie wiem”.	Wzrusza ramionami.
	POST	Tak	Ma świadomość, że gdy się postara, osiągnie cel. Realizację celu poznaje po otrzymanej pochwalie.	Ponownie siedzi przy oknie.
Dokonyuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawić	PRE	Nie	Najczęściej popełniany przez niego błąd to „bicie kogoś”. Nie wie, jak może go naprawić.	Zaczyna się wiercić na krześle, siada prosto.
	POST	Tak	Za najczęstsze błędy Krzysztof uznaje: „bicie i przeklinanie”. Celem ich naprawy – przeprosza.	Chodzi po pokoju, bezcelowo zagląda do szafek, nie jest skupiony.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i	PRE	Nie	Nieletni mówi: „podchodzę do pani, aby sprawdzić”.	Neutralnie.

predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania			co oznacza, że opinia nauczyciela, jest wyznacznikiem poprawnie wykonanego zadania. W swojej ocenie, wykorzystuje wszystkie swoje możliwości do wykonania danego zadania.	
	POST	Tak	Poszerza grono osób, które dają mu informację o dobrze wykonanym zadaniu, są to nauczyciele i koledzy. „Bo ja wiem, zależy co to jest” – tak badany komentuje umiejętności wykorzystywania wszystkich swoich możliwości w wykonywaniu zadania.	Nerwowo wdycha.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Nie	Odpowiada „nie wiem”	Wzrusza ramionami.
	POST	Tak	Wie, że słusznie postąpił, wybrał „gdy ktoś mi zwróci na to uwagę”	Siada bliżej badaczki.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Nie	Czasami jest gotowy na przyjęcie konsekwencji za niewłaściwe wybory. W razie niepowodzenia, nie podejmie kolejnego, podobnego działania	Szybko wychodzi z pokoju.
	POST	Tak	Raczej jest gotowy na przyjęcie konsekwencji za niewłaściwe wybory. W razie niepowodzenia, podejmie się kolejnego zadania pod warunkiem: „jak mi się nie znudzi”.	Pokazuje gest zwycięstwa – ręce do góry.

Tabela 1.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Krzysztofa

Krzysztof nie jest świadomy *zdolności poznawczo-oceniających*. Wyniki w pre- i post-teście były zrównoważone. Zrozumiał znaczenie skuteczności, przypisuje sobie trwałe, pozytywne cechy, według siebie jest: zabawny, towarzyski i wysportowany. Nie wszystko, co go bezpośrednio dotyczy potrafi nazwać i uzasadnić.

*Konceptualizacji stanów „ja”* jest obszarem niskiej samowiedzy i samoświadomości. Mimo wielu konstruktywnych komunikatów zwrotnych, jakie uzyskiwał w trakcie warsztatów nie potrafił wyodrębnić pięciu cech, których mógłby użyć do opisanie siebie. Prostsze dla niego jest powiedzenie „nie wiem” lub udzielenie zdawkowej informacji niż podjęcie refleksji na własny temat.

Sfera *realizacji „ja”* w post-teście odznaczała się większą świadomością celu. Nieletni zaczął analizować swoje postępowanie, chociaż czyni to jeszcze bez przekonania. Staranie się i szacowanie o dobrym wykonaniu zadania uzależnia od wpływu osób, które go otaczają i sytuacji. Zwiększyła się jego odpowiedzialność i gotowość do przyjęcia konsekwencji i ponawiania prób. Stawia tu jeden warunek – aktywność nie może ulec znudzeniu. *Zdolności sprawdzająco-oceniające* Krzysztofa weryfikuje się pozytywnie.

Kompetencją indywidualną wybijającą się w wypowiedziach jest – podkreślane przez Krzysztofa – wysportowanie oraz umiejętności rozbawiania towarzystwa, w którym przebywa, wszak to ważny element w zjednywaniu sobie ludzi. Należy także zwrócić uwagę na okazywanie znudzenia przez Krzysztofa. W powtórnych badaniach kwestionariuszem był bardziej wytrwały, mimo dystansu jaki zbudował między badaczką.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Badania wstępne Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych<sup>855</sup> wykazały, iż Krzysztof koncentruje się na przeżywaniu emocji. Głównie towarzyszyła mu złość i napięcie oraz reakcje unikowe związane z poszukiwaniem kontaktów towarzyskich. Uzyskał niski wynik w reagowaniu na sytuacje, w których jest obiektem uwagi innych (ekspozycja społeczna) – 46 punktów. Również słabo radził sobie w sytuacjach wymagających asertywności – uzyskał 45 punktów.

W badaniu końcowym Krzysztof wykazywał znaczne napięcie i reakcje ucieczkowe w czynności zastępcze (agresja lub wypowiedzi o treściach seksualnych) oraz niskie umiejętności asertywnego komunikowania się – 49 punktów. Dostrzegalny jest wzrost kompetencji warunkujących efektywność, a tym samym odporność na stres w sytuacjach wymagających oceny, czyli społecznej ekspozycji – 63 punkty.

## **3. AUTOREFLEKSJA**

### **Nowy system wartości**

Krzysztof mimo dobrej frekwencji nie wykazywał motywacji do udziału w warsztatach. Nadal jest wulgarny, przeklina, w niewłaściwy sposób zwraca się do rówieśników i osób dorosłych. Cechowała go impulsywność i opryskliwość, na zwróconą mu uwagę reagował obrażą i odmową uczestnictwa w dalszej części warsztatów.

Krzysztof zaczął regularnie realizować obowiązek szkolny, systematycznie uczestniczy w zajęciach Ośrodka Kuratorskiego, chociaż zdarza mu się naruszać punkty regulaminu. Czas wolny spędza w środowisku osób z kręgów marginalnych.

---

<sup>855</sup> W dalszej części pracy stosowany będzie skrót KKS zamiast pełnej nazwy – Kwestionariusz Kompetencji Społecznych autorstwa Anny Matczak.

W prezentowanych przez niego postawach i zachowaniach dostrzegalne są symptomy eksperymentowania ze środkami psychoaktywnymi.

### **Poczucie własnej wartości i samoocena**

Analiza wyników Krzysztofa badanego Wielowymiarowym Kwestionariuszem Samooceny (MSEI)<sup>856</sup> wykazała, iż w badaniu wstępnym ogólna samoocena (OS) chłopca wynosiła 6 sten, natomiast po zakończonych działaniach teatralnych była o dwa steny niższa (co ukazuje tabela 1.5).

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	6	4	6	6	4	5	4	6	2	2	1
POST-TEST	4	5	4	7	6	3	3	7	4	2	1

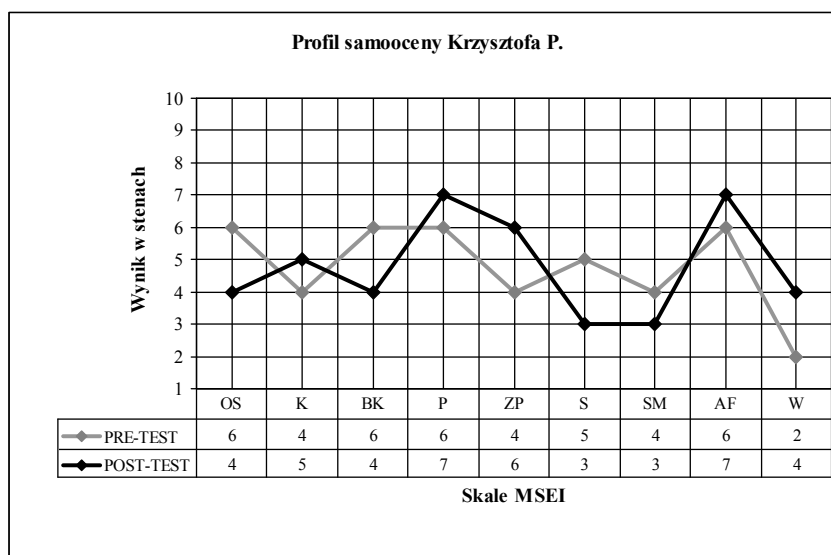
Tabela 1.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Krzysztofa

Ogólna samoocena jest to miara najbardziej zgeneralizowanego samowartościowania<sup>857</sup>. Nie należy odczytywać tego pejoratywnie, można przyjąć, że powtórny pomiar ukazał prawdziwe, chociaż nieświadomione, postrzeganie siebie Krzysztofa, a pierwszy wynik był nieco wyidealizowany.

Obniżenie wyniku – także o dwa steny, mimo, iż dalej pozostaje przeciętny – miało miejsce w obszarze: bycie kochanym (BK). Zdaje się, że ten rezultat, w kontekście sytuacji rodzinnej, wiąże się z większą świadomością i refleksyjnością na temat doświadczanych emocji i brakiem ciepła i akceptacji bliskich mu osób. Samokontrola (S) osiągnęła niski pułap, zgodny z często nie wykazywaną dyscypliną i słabą mobilizacją do działania, mimo wymogów sytuacji i wsparcia grupy. Witalność (W) i popularności (P) w grupie rówieśniczej wzrosły z niskich wyników na przeciętne. Integracja tożsamości (IT) oraz obronne wzmacnianie samooceny (OWS) nie uległy zmianom.

<sup>856</sup> Dla opisu Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny autorstwa Edwarda J. O'Brien i Seymour'a Epstein'a używany będzie skrót MSEI.

<sup>857</sup> Edward J. O'Brien, Seymour Epstein, *Podręcznik MSEI – Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2009, s. 5



Wykres 1.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Na powyższym wykresie 1.2. odznaczają się punkty świadczące o wzroście popularności (P) i poczucia atrakcyjności fizycznej (AF) z wyników przeciętnych na wysokie.

#### **4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE**

##### **Forma i treść pełnionych ról społecznych**

Krzysztof nie lubi być wyróżniany na tle grupy, często przybierał pozy świadczące o tym, iż nie chce być zauważony: kulił się, krył za innych lub wykorzystywał do tego celu elementy scenografii. Często stawał się outsiderem, usuwał się przyglądając się z boku pracy i istniejącym relacjom. Sam najczęściej przebywał w towarzystwie Patryka, na którego jak się zdawało miał wpływ, uzyskiwał od niego uznanie i akceptację. Chłopców łączyły także podobne gusty muzyczne i zainteresowanie środkami psychoaktywnymi.

U Krzysztofa nagminnie występowały zachowania oportunistyczno-buntownicze. W ocenie kuratora – wychowawcy udział w warsztatach teatralnych nie przyniósł zmiany w funkcjonowaniu Krzysztofa.

##### **Ocena kompetencji społecznych**

W pomiarze początkowym Krzysztof uzyskał wyniki świadczące o niskich kompetencjach społecznych. W badaniach końcowych nadal dostrzegalne jest zamknięcie w obszarze intymnych kontaktów interpersonalnych oraz brak poprawy w reagowaniu na sytuacje wymagające wpływu lub opierania się wpływowi.

Znacząco wzrosły umiejętności związane z ekspozycją społeczną, dotyczą one oceny, upublicznienia i pozbawienia anonimowości.

	<b>I Sytuacje intymne</b>	<b>ES Ekspozycja społeczna</b>	<b>A Asertywność</b>	$\Sigma$
PRE-TEST	4	4	4	<b>4</b>
POST-TEST	5	8	5	<b>7</b>

Tabela 1.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Krzysztofa

Ogólny wynik końcowy wskazuje na wzrost kompetencji społecznych, należy zwrócić uwagę, że wysoka wartość, a tym samym zmiana zaznacza się tylko w jednym obszarze. Sytuacje intymne i zachowania asertywne pozostają w kategorii wyników przeciętnych.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Krzysztof często szydził z rówieśników, był ordynarny i antypatyczny. Stałe kontakty rówieśnicze oparte na wzajemnej sympatii utrzymywał tylko z dwiema osobami. Rówieśnicy często zarzucali Krzysztofowi, że swoim postępowaniem psuje wizerunek grupy. Po udziale w warsztatach teatralnych pozycja społeczna Krzysztofa nie uległa zmianie. Poprzez zaangażowanie podczas spektaklu, które nie było widoczne na próbach, chłopiec zyskał słowne komunikaty podkreślające docenianie jego obecności w grupie.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletniego**<sup>858</sup>

W funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej i środowisku otoczenia dostrzegalna jest ambiwalencja postaw – opór na zmianę z próbą zaangażowania się w konstruktywne działanie. Krzysztof prezentował szereg niepokojących zachowań szkodliwych, mieszczących się w syndromie zachowań wrogich<sup>859</sup>. Często podnosił głos, przeszkadzał, popychał, ordynarnie odnosił się do innych uczestników zajęć. Zachowywał się antypatycznie w stosunku do życzliwych mu dorosłych. W jego

<sup>858</sup> Marek Konopczyński dostrzega zależność między dynamiką procesu twórczego u osób niedostosowanych w ramach oddziaływań resocjalizacyjnych a dotychczasowymi doświadczeniami socjalizacyjnymi. Zob. Marek Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, op. cit., s. 180 oraz Tamara Zacharuk, *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, tom 1, Wydawnictwo AP, Siedlce 2004; Norman Goldman, *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Warszawa 2001.

<sup>859</sup> Zob. Czesław Czapów, *Młodzież i przestępstwo*, op. cit., s. 34.

wypowiedziach przejawiała się erotyzacja, odwoływanie się do zachowań seksualnych.

Jego zachowanie od początku warsztatów nie uległo zmianie, zdarzały się dłuższe, występujące na zmianę okresy uspokojenia lub nasilenia zachowań negatywnych. Doszukując się korelatów między bagażem doświadczeń życiowych Krzysztofa a ekspresją twórczą można uznać, iż w tym przypadku sytuacja rodzinna stała się klasycznym inhibitorem działań twórczych.

Dopełniając analitycznego kształtu niezbędne jest przypomnienie, iż u Krzysztofa rozwinęła się postawa nonkonformizmu (N), w obrębie którego najsilniej odznacza się wytrwałość i odporność. Cechy te w odniesieniu do sytuacji kryzysowej, w jakiej trwa nieletni i jego rodzina, przyjmują funkcję mechanizmu obronnego, dzięki któremu możliwe jest przetrwanie najtrudniejszych momentów.

## 5. KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji

Krzysztof w badaniu wstępnym Kwestionariuszem do Badania Inteligencji Emocjonalnej<sup>860</sup> uzyskał punktację świadczącą o przeciętnej inteligencji emocjonalnej, zaś w badaniu końcowym kształtowała się ona na poziomie niskim (tabela 1.7).

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	Σ	Sten
PRE -TEST	20 p.	20 p.	21 p.	27 p.	32 p.	<b>120</b>	<b>4</b>
POST- TEST	25 p.	18 p.	24 p.	13 p.	31 p.	<b>111</b>	<b>3</b>

Tabela 1.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Krzysztofa

Dane wskazują, iż Krzysztof nauczył się rozpoznawać własne emocje oraz – w słabszym stopniu – wykorzystywać je w myśleniu i działaniu. Prawie o połowę punktów obniżyła się umiejętność rozpoznawania stanów emocjonalnych u innych

<sup>860</sup> W dalszej części pracy używany będzie skrót KBIE zamiast Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej autorstwa Ireny Przybylskiej.



osób. Być może wynika to z niezrozumienia motywów działania i pobudek emocjonalnych ojca i matki.

### **Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie**

W pomiarze początkowym dokonywanym przy pomocy Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego (KRE)<sup>861</sup> zachowania empatyczne rozumiane jako: sympatyzowanie z innymi, współodczuwanie przyjemnych i przykrych doświadczeń, wrażliwość na przeżycia innych, gotowość do poświęceń i wczuwanie się w stany emocjonalne innych osób wykazywało wyższą punktacją (68 p.) niż po zakończeniu pomiaru (43 p.), (zob. tabela 1.8.).

	Wynik	Sten
PRE-TEST	68 p.	6
POST-TEST	43 p.	2

Tabela 1.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Patrząc przez pryzmat trudnej i niestabilnej sytuacji rodzinnej Krzysztofa można to postrzegać jako urealnienie faktycznych przekonań, brak falsyfikacji i wzrost samoświadomości.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych nie wpłynął na procesy tożsamościowe Krzysztofa oraz funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. Wpłynął pośrednio na zmianę w obrazie „ja” Krzysztofa. Postrzeganie siebie przez Krzysztofa dokonuje się na poziomie nieświadomym (dot. HS 1). Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych nie przyczynił się do nabycia świadomości ciała i świadomego kreowania ruchu, zatem hipotezę HS 2 weryfikuje się negatywnie. Warsztaty teatralne i zainicjowany proces twórczy przyczyniły się do wzrostu zachowań nonkonformistycznych (N).

---

<sup>861</sup> Nazwa „Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego” autorstwa Andrzeja Węglińskiego w dalszej części pracy zostanie zastąpiona skrótem KRE.

Szczególnie uwypuklała się odporność, wytrwałość, spontaniczność i ekspresja. W związku z tym HS 3 uznaje się za słuszną.

Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych w żaden sposób nie rozwinął u Krzysztofa umiejętności twórczego rozwiązywania problemów (dot. HS 4). Nie dokonał zmiany w zakresie wyrażania i doświadczania uczuć i emocji poprzez obraz słowo ruch, zatem HS 5 można odrzucić. Pozytywnie weryfikuje się HS 6, ponieważ proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na ukształtowanie nowych kompetencji indywidualnych: uświadomił nieletniemu sprawność fizyczną i poczucie humoru, dzięki którym może on realizować swoją piłkarską pasję oraz spełniać się w towarzystwie rówieśników. Kolejna hipoteza HS 7 również zyskuje potwierdzenie, gdyż proces twórczy przyczynił się do wzrostu kompetencji warunkujących efektywność i odporność na stres w sytuacjach wymagających oceny.

Chcąc zweryfikować HS 8, rodzi się pewna ambiwalencja. Krzysztof zaczął regularnie uczęszczać do szkoły oraz Ośrodka Kuratorskiego, przy czym lekcewał własne zdrowie i naruszał prawo eksperymentując ze środkami psychoaktywnymi. Badany otrzymał wiele pozytywnych wzmocnień, jednak jego ogólna samoocena i poczucie własnej wartości jest nadal niskie. Nieletni poczuł się popularny i atrakcyjny fizycznie, wzmocniły się zdolności przywódcze i sfera kompetencji oraz witalność. Taki efekt skłania do pozytywnej weryfikacji HS 9. Nie odnotowano zmian związanych z pełnieniem nowej roli społecznej, co powoduje odrzucenie HS 10.

Potwierdzenie znalazła hipoteza HS 11 – po warsztatach teatralnych wzrosły umiejętności Krzysztofa w obszarze społecznej ekspozycji, co wiąże się z odpornością na stres oraz prezentowania się publicznie. Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych nie wpłynął na zmianę w sposobie postrzegania Krzysztofa (HS 12).

W omawianym przypadku istnieje wyraźna zależność między udziałem w warsztatach teatralnych a funkcjonowaniem w zależności od doświadczeń życiowych Krzysztofa, dot. HS 13. Sytuacja rodzinna mocno odzwierciedlała się w zachowaniu i pracy teatralnej Krzysztofa. Nieletni prezentował wiele wrogich postaw w stosunku do rówieśników i dorosłych. Charakteryzowało go zamknięcie i opór, co upatruje się jako rezultat przemocowych zachowaniach ojca. Z drugiej strony zaakcentowana jest rozpoznano u niego odporność, wytrwałość.

Wspólne działanie wpłynęło w niewielkim stopniu na pogłębienie rozumienia własnych uczuć i emocji oraz wzrost umiejętności wykorzystywania ich w myśleniu i działaniu. W tym przypadku HS 14 nie sprawdza się. Twórcza praca teatrem nie wpłynęła także na wzrost rozumienia empatycznego, wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie, dlatego HS 15 odrzuca się.

### **Finalne ujęcie zysków**

Zestawienie stanowisk sędziów kompetentnych oceniających zmiany Krzysztofa w danym obszarze wraz z dokonaniem pozytywnej lub negatywnej weryfikacji hipotez prezentuje tabela 1.9.

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych KRZYSZTOF P.			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	S	S	S
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	P
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	S	S	S	S
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	S	S	S
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	P	N	P	P
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	P	N	N	N
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	P	P	P	P
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	S	S	S	S
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	P	P	P	P
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	S	S	P	S

kompetencje emocjonalne	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	P	P	P	P
	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	P	P	N	N
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	N	N	S	N
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					7/15
Zmiana progresywna					7
Zmiana negatywna					3
Stagnacja – brak istotnej zmiany					5

Tabela 1.9. Podsumowanie przypadku Krzysztofa w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych.

### **Indywidualizacja pracy z nieletnim**

Obserwacja zachowań Krzysztofa w trakcie warsztatów teatralnych i w grupie rówieśniczej wskazuje na konkretne kierunki pracy związanej z opieką, wychowaniem i terapią. Za zasadne uważa się intensyfikację pracy socjalnej z rodziną chłopca. Zalecana byłaby terapia systemowa.

Krzysztof wymaga stałego motywowania, mobilizowania, cierpliwego i spokojnego tłumaczenia konsekwencji postępowania oraz wzmacniania. Niezbędne byłoby odnalezienie autorytetu, za którego wzorem podążałby nieletni. Można byłoby rozważyć wprowadzenie i intensyfikację realizacji przez sport, co umożliwiłoby wykorzystanie i rozwój sprawności fizycznej nieletniego, a w szczególności rozładowałoby napięcia emocjonalne i zredukowałoby poziom doświadczanego stresu<sup>862</sup>.

Rozpoznane symptomy zażywania środków psychoaktywnych skłaniają do podjęcia profilaktyki selektywnej, a konkretnie polegać powinny na skierowaniu chłopca do udziału w programie profilaktycznym FRED<sup>863</sup> oferowanym przez Ośrodek Profilaktyki i Leczenia Uzależnień (OPiLU) w Zabrze.

<sup>862</sup> Por. David Geldard, *Promocja zachowań ukierunkowanych na dbanie o siebie*, [w:] Katharyn Geldard (red.), *Skuteczne interwencje w pracy z młodymi ludźmi z grup ryzyka*, PARPA, Warszawa 2010, s. 27.

<sup>863</sup> „FreD Goes Net” – niemiecka idea programu profilaktycznego dla młodzieży. Opiera się na metodzie krótkiej interwencji, mieszczącej się w ramach profilaktyki selektywnej. Od początku 2008 roku Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii rozpoczęło wdrażanie niemieckiego programu wczesniej interwencji wobec młodzieży używającej środków psychoaktywnych. Polska jest jednym z 17 europejskich krajów biorących udział w projekcie. Informacje pochodzą ze strony [www.narkomania.org.pl](http://www.narkomania.org.pl), (data dostępu: 04.01.2014 r.).

## **PRZYPADEK ŁUKASZA, lat 15**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Łukasz P. jest bratem opisanego jako pierwszego Krzysztofa P. ( s. 160-179). Jest uczniem II klasy gimnazjum, programowo otrzymywał promocję do klas wyższych. Ze względu na wcześniejszą deskrypcję sytuacji rodzinnej i warunków socjalno-bytowych, biografia chłopca zostanie pomniejszona o ten fragment.

Z akt sądowych wynika, iż nieletni z powodu nie zapewnienia należytej opieki snuje się w godzinach nocnych po mieście. W opinii rodziców, Łukasz jest arogancki, ma destruktywny wpływ na młodszego syna Krzysztofa. W stosunku do nich jest agresywny, wulgarny, nie przychodzi do domu o wyznaczonej porze, nie mówi, gdzie i z kim przebywa. Zdaje się, że Łukasz, jako najstarszy w rodzinie pełni rolę dziecka – bohatera, gdy nie spełni oczekiwań i nadziei wiązanej z tą rolą, zawodzi rodziców, a jego pozycja ulega degradacji. Prawdopodobnie rodzice najmniej uwagi poświęcali Łukaszowi, pozostawiają syna bez nadzoru, a co najważniejsze nie zaspokajają fundamentalnych potrzeb fizjologicznych i emocjonalnych. Zdarzyło się, iż głód zmuszał go do żebraczej profesji. Często uczęszczał głodny do szkoły, był też nieprzygotowany do zajęć. Rodzice nie nawiązali kontaktu ze szkołą, nie są zorientowani w jego sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i frekwencji.

Łukasz jest zbyt szczupły jak na swój wzrost, zaniedbany higienicznie, przez kilka dni nosił tą samą odzież, następnie koszulkę przekazywał bratu. Jego znakiem charakterystycznym są drobne dredy z tyłu głowy przy zasadniczo krótkich włosach, niestety dredy są dodatkowo skołtunione i brudne.

Chłopiec koniecznie musiał rozpoczynać warsztaty teatralne od zjedzenia chociaż niewielkiego posiłku w postaci kanapki, drożdżówki, etc. Domagał się jedzenia i łapczywie konsumował każdy kęs, ochoczo przyjmował dokładki. Zawsze z braterską uważnością zajmował się Krzysztofem, mimo głodu, dzielił się z bratem po połowie. Wbrew opiniom rodziców, Łukasz wyraźnie czuł się odpowiedzialny za Krzysztofa, starał się także wpływać na jego zachowanie. Wybierał inny model spędzania czasu wolnego niż młodszy brat, zawsze był czujny na jego poczynania, zwracał jego uwagę na obowiązujące zasady. Był zatem przewodnikiem, nieświadomie pełnił rolę dorosłego i rodzica, samemu pozostając bez należytej opieki.

Diagnoza początkowa SNS wskazywała na przeciętny poziom

niedostosowania społecznego w obszarach: II, III, IV i V. Niskie kompetencje rodzicielskie, niedostateczna jakość oddziaływań zapobiegawczych i naprawczych przyczyniają się do najwyższych wyników w podskali VI (co prezentuje tabela 2.1.).

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	4 p.	5	4 p.	5	2 p.	6	1 p.	4	10 p.	10
<b>POST-TEST</b>	0 p.	1	1 p.	3	1 p.	5	1 p.	4	10 p.	10

Tabela 2.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Łukasza P.

Praca teatralna i uczestnictwo w twórczym procesie grupowym przyczyniła się do minimalizacji nieprzystosowania rówieśniczego Łukasza (podskala II) oraz obniżenia nieprzystosowania szkolnego (podskala III). Odzwierciedla się to w zarejestrowanych postawach i zachowaniach nieletniego podczas pracy zespołowej, także w dobrej opinii nauczyciela na jego temat. W obszarze IV, w teście początkowym Łukasz uzyskał najniższe noty w grupie eksperymentalnej, zatem wynik końcowy nie powoduje niepokoju. Podobnie dzieje się w podskali V, gdzie niekorzystne czynniki biopsychiczne utrzymują stały poziom i nie są zagrażające. Natomiast najtrudniejszy jest obszar VI stawiający wiele wyzwań dla pracy socjalnej, a realizowany eksperyment nie obejmuje bezpośrednio zjawisk zachodzących w rodzinie.

## II. Analiza i interpretacja badań dotycząca cech pomiaru

### 1. AUTOPERCEPCJA

#### Obraz „ja”

W pre-teście litery w imieniu Łukasz nie zostały dokładnie opracowane (patrz ryc. 2a). Opis jest niekompletny i nie całkiem adekwatny, obejmuje bowiem

„gadatliwość”, cechę przypisaną samodzielnie przez Łukasza, który początkowo rzadko zabierał głos, był skromny, cichy, wycofany. Ujęte „zamknięcie” i „obojętność” zlokalizowane są wokół serca, co może sugerować wyparcie, „zamrożenie” uczuć. Jest to spójne z szerszym obrazem życia rodzinnego chłopca. Taki wniosek powstał w wyniku licznych obserwacji chłopca. Bogata kolorystyka zestawiona jest z różnymi jakościowo uczuciami.

Silnie zaznaczone cechy związane z umiejętnościami i zaletami zostały wyeksponowane w post-teście, co widoczne jest w części 2b dołączonej wkładki. Pojawia się „cierpienie” umiejscowione w nogach oraz „spokój” i „radość”, co może świadczyć o doświadczaniu równowagi. Spokój stwarza możliwość poradzenia sobie z trudnościami, być może powstał na mocy relacji zbudowanych w toku warsztatów.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

W trakcie pierwszych sesji badany ćwiczył zadaniowo, wykazując się dyscypliną i podporządkowaniem. Należy przypomnieć, że Łukasz nie chciał uczestniczyć w warsztatach teatralnych. Już pierwsze warsztaty przełamały opór, a zachęta prowadzącej wzbudziła pozytywne nastawienie do kolejnych ćwiczeń.

Łukasz wykonywał gesty i ruchy bez intencji, pozbawione wyrazu i mimiki. Jego sylwetka była często zgarbiona, głowa opuszczona. Każde następne spotkania teatralne skłaniały badanego do poszukiwania nowych rozwiązań kinetycznych. Zaobserwowano wyprostowaną sylwetkę, głowę uniesioną do góry, pewniejszy krok w eksplorowaniu sceny i ciekawe ustawiania ciała. Bardzo dobrze prezentował się w improwizacjach ruchowych, działał intuicyjnie, z wycuciem.

Nieletni śmiało kreował ruch także w duetach tworzonych zarówno z kolegami jak i z koleżankami. W nadawanych komunikatach niewerbalnych, w stworzonym teatrze cieni z Mateuszem W., obserwowano nieprzeciętną syntonię i wyrazistość niewerbalnego przekazu.

## **2. AUTOKREACJA**

### **Postawa twórcza**

Łukasz P. posiada uzdolnienia twórcze, co udowadniają wyniki zawarte w tabeli 2.2. W badaniu początkowym u Łukasza P. rozpoznano zachowania nonkonformistyczne i heurystyczne, za które uzyskał 34 punkty.

Postawa odtwórcza							Postawa twórcza	
PRE-TEST	POST-TEST					PRE-TEST	POST-TEST	
14 p.	12 p.	K	Sfera charakterologiczna	N		16 p.	19 p.	
15 p.	18 p.	A	Sfera poznawcza	H		18 p.	19 p.	
<b>29</b>	<b>30</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>		<b>34</b>	<b>38</b>	

Tabela 2.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

W skali zachowań konformistycznych (K) charakterystyczne dla nieletniego są: stereotypowość i nieodpowiedzialność. W sferze nonkonformizmu (N) zaznacza się odporność i wytrwałość oraz samoorganizacja. Największą punktację odnotowano w sferze zachowań heurystycznych (H), charakterystyczne dla chłopca są: twórczość werbalna, uczenie się samodzielne, samodzielność intelektualna, samodzielność obserwacji.

Z kolei w pomiarze końcowym, w sferze (H) znalazły, się oprócz wcześniej istniejącej samodzielności intelektualnej i obserwacji, myślenie dywergencyjne i aktywność poznawcza. Równocześnie u Łukasza P. występują cechy świadczące o zachowaniach algorytmicznych (A) w tym: myślenie konwergencyjne, bierność poznawcza, uczenie się przez rozumienie oraz wyobraźnia odtwórcza. W skali nonkonformizmu (N) pojawiło się więcej cech charakteryzujących Łukasza P. Poza odpornością i wytrwałością, samoorganizacją ujawniła się również elastyczność adaptacyjna i odpowiedzialność. W przypadku konformizmu (K) odnotowano bierność. W prezentowanej tabeli 2.3. widoczne są różnice w zachowaniach nonkonformistycznych (N).

	K	N	A	H	N + H	A + K
<b>PRE-TEST</b>	6	4	6	6	5	6
<b>POST-TEST</b>	5	6	7	6	6	6

Tabela 2.3.

Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

Zarówno w pre- jak i post-teście podkreślona zostaje odporność i wytrwałość oraz samoorganizacja. Są to cechy dostrzegalne także przez Łukasza w dokonanej autodeskrypcji (patrz – Obraz „ja”). Zestaw cech intelektualnych Łukasza P. jest silniejszy niż sfera charakterologiczna.



## **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

U Łukasza P. dominują zachowania heurystyczne i zachowania nonkonformistyczne.

W układzie cech determinujących osobowość twórczą występują u niego: samodzielność intelektualna, samodzielność obserwacji, myślenie dywergencyjne, odporność i wytrwałość, samoorganizacja. Ujawniła się również elastyczność adaptacyjna i odpowiedzialność. Wytrwałość pomagała Łukaszowi w doprowadzaniu zadań do końca poprzez pokonywanie nieprzychylności w postaci złośliwych, rozprasających komentarzy i zaczepek kolegów. Łukasz potrafił być obojętny na świadomie czynione docinki kolegów, poskramiał ich swoim opanowaniem, dokładnością i determinacją w doprowadzeniu ćwiczenia do końca. Za każdym spotkaniem starał się generować nowe idee, zachwalał je i przekonywał grupę o ich słuszności<sup>864</sup>.

Łukasz imponował swoim spokojem, koncentracją w wykonywanej czynności. Nie podążał za negatywnymi przykładami postępowania. Ciekawą rzeczą zaobserwowaną w ostatnich tygodniach warsztatów był wzrost aktywności słownej, najczęściej w postaci dezaprobaty o zabarwieniu ludycznym. Łukasz dowcipkował, zaczął przyjmować na siebie rolę konferansjera i komentatora, wchodził w humorystyczne interakcje z kolegami. Stawał się wówczas animatorem twórczych aktywności. W jego zachowaniu dostrzegalna była swoboda słownej ekspresji, dystans do siebie, śmiałość w poszukiwaniu nowego, ciekawego wyrazu i sformułowania, które miało stać się „wabikiem” dla reszty grupy, zachęcającym do wspólnej pracy teatralnej. Dostrzegalne są satysfakcjonujące, progresywne zmiany w twórczym rozwiązywaniu problemów.

## **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

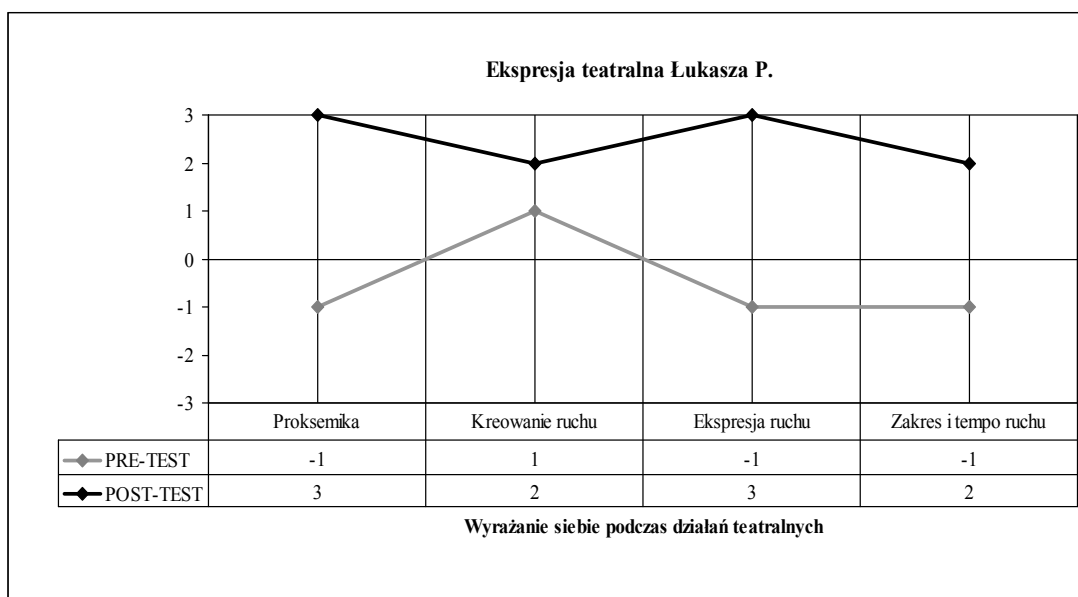
Łukasz P. był jedyną osobą, która nie złożyła jednoznacznej deklaracji partycypowania w tworzeniu grupy teatralnej. Już podczas pierwszych zajęć zmienił swoje nastawienie. Był zaciekawiony, uważny na słowa prowadzącej, chociaż nieśmiało nawiązywał kontakt wzrokowy, wołał stać z boku lub za plecami osób z grupy. Powstawało wrażenie, że Łukasz pożąda u siebie postawy otwartości wobec innych, lecz blokady mentalne i brak wiary w wartość swego udziału krępowały

---

<sup>864</sup> Por. Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit. s., 131-132.

ruch. Chłopiec zajmował obszar D, co tłumaczą wyżej opisane zachowania. Wykazywał subordynację, polecenia wykonywał w sposób mechaniczny, bez radości i zaangażowania. Przeważnie ćwiczył sam, w pary łączył się, gdy wymagało tego ćwiczenie, wówczas bardzo dobrze współpracował, obserwował ruchy partnera, dostrajał się. Nie reagował na pojawiające się przeszkody takie jak: hałas, dokuczanie, wyrazy sprzeciwu reszty grupy wobec danej propozycji ćwiczenia. Aktywność ruchową podejmował bez uświadomionej intencji. Jego praca nie była zdynamizowana, przeważały elementy statyczne, zwykle w pozycji stojącej. Bywały chwile, gdy stał z boku obserwując pracę innych ćwiczących. Wykonywane ruchy i pozy wymyślał samodzielnie, lecz dokonywał wielu powtórzeń sekwencji figur i kroków. Ruchy nie były płynne, wykonywane czasem „od niechcenia”, dominowała statyczność w ćwiczeniach solowych. Jakość pracy w parach – jak już wcześniej wspomniano – miała inną, ciekawą jakość.

W połowie projektu dostrzeżono u Łukasza próby poszukiwania innego wyrazu, pojawiła się mimika i nieoczekiwane, szybkie zmiany póz. Po odstępie czasowym, jaki upłynął od pierwszych sesji oczekiwano na konkretne zmiany, którymi zresztą Łukasz pozytywnie zaskoczył. Najważniejsze z nich uwzględniają unikanie samotności, chłopiec starał się pozostawać w bliskim dystansie proksemicznym. Utrzymywał kontakt wzrokowy, odczytywał komunikaty niewerbalne uczestników, partnerował. W ćwiczeniach ruchowych stosował własne pomysły z nielicznymi próbami ich powielania. Zgłaszał się do bycia tak zwanym „modelem” w prezentowaniu ćwiczeń w tym opartych na bezpośrednim kontakcie z ciałem partnera np. kontakt improwizacja, co świadczy o wysokiej aktywności i potrzebie bycia w ruchu, działaniu. Zawłaszczanie przestrzeni przez Łukasza nie było inwazyjne, lecz wyważone i za przyzwoleniem reszty grupy, co stanowiło o prawdziwej partycypacji i współbyciu. Łukasz uruchamiał ciało sprawnie łącząc pozy z adekwatną mimiką. Kiedy poczuł się komfortowo, pozwalał sobie na żarty, parodiowanie. Poruszał się pewnie w różnych kierunkach, przy czym dominującymi sferami realizacji ruchu stały się pola A i B. Punkty dodatnie prezentowane na wykresie 2.1. odzwierciedlają efektywność działań teatralizacyjnych dla twórczego rozwoju.



Wykres 2.1. Wyniki Łukasza pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Wyniki jednoznacznie podkreślają postęp jaki zrobił Łukasz w pracy teatralnej, ale także w aspekcie psychologicznym, w sferze behawioralnej – pokonał własne ograniczenia, otwierając się na współpracę, przełamał bierność i pokonał swoją niepewność.

### **Kompetencje indywidualne**

Łukasz formułował pełne wypowiedzi, zdecydowanie kierował się tym, co czuje i jak pojmuje przestrzeń własnej aktywności. W pre-teście odpowiedzi są kompletniejsze, bardziej rozbudowane. Należy zauważyć, że w post-teście mimo krótszych zdań pojawiły się sformułowania świadczące o większej pewności siebie, występuje różnicowanie i odwoływanie do wartości. Łukasz mówił o sobie jako dobrym i wytrwałym człowieku, wyczytać to można z tabeli 2.4.

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno-sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>865</sup>		
<i>1. Zdolności poznawczo-oceniające</i>				
Dokonyuje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Skuteczność postrzega jako bycie dobrym w czymś i dobrym wykonywaniu pracy. Nie wie, czy jest skuteczny, lecz dobrze się czuje, gdy prawidłowo wykona dane zadanie. Zwykle działa spontanicznie.	Siada na wprost badaczki po jednej stronie stolika, prostuje się wyrażając gotowość do odpowiedzi.

<sup>865</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

	POST	Nie	Lakoniczne odpowiedzi nasuwają analogiczne postrzeganie skuteczności przez Łukasza P. Tym razem nie ma przekonania o swojej skuteczności. Zdecydował, że zarówno planowo jak i spontanicznie podejmuje działania.	Siada obok badaczki. Drapie się w głowę, marszczy nos, z ust formuje „dzióbek”.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Tak	Łukasz P. za swoje najlepsze cechy uznał bycie koleżeńskim i miłym. Dzięki nim ma kolegów. Chciałby być informatykiem, koleżeństwo pomoże mu w obsłudze klientów, nie będzie „sztywny”.	Neutralnie.
	POST	Tak	Łukasz zaczął postrzegać siebie jako osobę dobrą i wysportowaną. Ma wielu znajomych i dobrze gra w piłkę. Preferencje zawodowe uległy zmianie, myśli o zawodzie piłkarza dzięki swojej aktywności i wysportowaniu.	Prostuje plecy.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Tak	W jego odczuciu brak mu śmiałości i odwagi. Nie czuje się źle z tego powodu. Odwagę łączy ze sferą motywacyjno-emocjonalną, pomógłby mu w zgłaszaniu się do tablicy i komunikowania, gdy nie rozumie materiału.	Neutralnie.
	POST	Nie	Łukasz nie wiedział jakiej cechy mu brakuje. Postawione pytania pozostawił bez odpowiedzi.	Wzrusza ramionami i kręci głową.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Nie	Cieszy się, że potrafi dobrze grać w piłkę, zna się na obsłudze komputera. Nie wymienia umiejętności, z których nie jest zadowolony. Nie wie, jakie cechy charakteru mógłby wyeliminować.	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Łukasz wprowadził podział, wskazał na dobrą grę w piłkę nożną oraz słabszą umiejętność gry w siatkówkę. Chciałby pozbyć się gadatliwości.	Wymieniając umiejętności wskazuje palcem, jakby segregował informacje.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Tak	Łukasz kompleksowo definiuje swoją osobowość: wysportowany 9 – „gdy gram w piłkę” koleżeński 8 – „w szkole z przyjaciółmi” miły 6/7 – „gdy pomagam мамie” spokojny 8 – „potrafię cierpliwie czekać” gadatliwość 3 – „gdy ktoś mnie wkurzy”	Prostuje się i lekko przechyla w stronę badaczki.
	POST	Tak	Dwie z podanych wcześniej cech wystąpiły ponownie, tym razem bez uzasadnienia: miły 9 wysportowany 10 aktywny 10 uporządkowany 5 komunikatywny 9	Uśmiecha się, wlicza szybko na palcach. Towarzyszy mu swoisty napęd.

Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Tak	Zdaniem Łukasza, zazwyczaj decyduje się chwilę, „zależy to od wielkości zadania”.	Neutralnie.
	POST	Nie	Nie wie, ile czasu potrzeba mu na podjęcie ostatecznej decyzji, uzależnia to „od tego, ile czasu spędza przy komputerze”. Z wypowiedzi wyłania się sposób spędzania czasu – przed ekranem monitora.	Robi „kwaśną minę”.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formuluje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Tak	Łukasz przyjął postawę przedsiębiorczą, jego celem było odkładanie pieniędzy na zakup komputera, działanie zakończone powodzeniem. Wie, że niektóre cele udaje mu się osiągnąć. Zawsze doprowadza swoje działania do końca.	Siedzi wyprostowany, z rękami założonymi za głowę <sup>866</sup> .
	POST	Tak	Pod koniec roku szkolnego celem stało się poprawienie ocen z matematyki i fizyki, co udało się zrealizować. Czasami osiąga przyjęte cele, lecz zawsze, niezależnie od efektu, finalizuje podjęte aktywności.	Uśmiecha się.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Tak	Udzielając odpowiedzi podaje przykład związany z oszczędzaniem pieniędzy. Wykonanie danego planu utożsamia z osiągnięciem celu.	Siedzi wyprostowany, z rękami założonymi za głowę. Buja się na krześle.
	POST	Tak	Jest wytrwały, a to cecha warunkująca osiągnięcie celu. Otrzymana pochwała jest dla niego wyznacznikiem uzyskania tego, na czym mu zależało.	Siedzi wyprostowany.
Dokonyuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Nie	Popelniane błędy odnosi wyłącznie do sytuacji z boiska, gdy źle podaje piłkę. Ma świadomość, że następnym razem musi podać inaczej.	Drapie się po brodzie.
	POST	Nie zupełnie	Ponownie Łukasz odwołuje się do działań sportowych. Błędem jaki zdarza mu się popełniać to złe podanie piłki. Aby naprawić sytuację „krzyczy głośno sorry”, co oznacza, że przeprosza za swoją pomyłkę.	Mocno gestykuluje, akcentuje wypowiedź.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Wskaźnikiem dobrze wykonanego zadania jest dla niego lepsze samopoczucie. W zależności od sytuacji potrafi bądź też nie skorzystać ze swoich możliwości.	Siedzi prosto, uśmiecha się.
	POST	Tak	Po uzyskanej pochwalie wie, że dobrze wykonał dane zadanie. Uznaje, iż wykorzystuje wszystkie swoje możliwości.	Uśmiecha się.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Tak	Potrzuje potwierdzenia innych. Ważną dla niego informację zwrotną, mówi: „jeśli ktoś mi o tym powie”, wówczas	Neutralnie.

<sup>866</sup> Splecenie rąk na karku nazywane jest „pozycją dyrektorską”. Świadczy o pewności siebie, poczuciu wyższości i dominacji w jakiejś sferze. W przypadku Łukasza najpewniej oznacza dobre samopoczucie, pewność i rozluźnienie. Potwierdzeniem tego jest, dodane po chwili, kołysanie się na krześle. Zob. Allan, Barbara Pease, *Mowa ciała*, op. cit., s. 291.

			wie, że słusznie postąpił.	
	POST	Tak	Słuszność wyborów i zachowań dostrzega po uzyskanych pochwałach.	Neutralnie.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Tak	Jest gotów do przyjęcia konsekwencji za niewłaściwe wybory. W razie niepowodzenia, próbuje dalej.	Stał się lekko zasmucony.
	POST	Tak	Deklaruje gotowość zmierzenia się z konsekwencjami za niewłaściwe dokonywanie wyborów. W przypadku niepowodzenia podejmuje się raz jeszcze wykonania tego samego zadania.	Uśmiecha się.

Tabela 2.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Łukasza

U Łukasza zdecydowanie uwidaczniają się predyspozycje i zamiłowania sportowe oraz informatyczne. Przy czym te drugie – jak dowodzą obserwacje – nie mają umocowania w umiejętnościach praktycznych, dotyczą tylko subiektywnej oceny i związanej z tym sfery przyjemności (gry komputerowe) i sposobu spędzania czasu wolnego.

*Zdolności poznawczo-oceniające* Łukasza nie są jeszcze ukształtowane, o czym świadczą zdania pozbawione konkretnej treści. Podobnie w obszarze *konceptualizacja stanów „Ja”* dostrzegalna jest nieświadomie nieakceptowana przez badanego zmiana. Początkowo chłopiec był zamknięty, niechętnie podejmował rozmowy, w trakcie warsztatów teatralnych stopniowo otwierał się, werbalizował swoje potrzeby. Być może stąd też „gadatliwość” jest dla niego zjawiskiem pejoratywnym. Z kolei w zestawieniu najlepszych cech pojawia się komunikatywność.

Względnie stabilnym obszarem jest *realizacja „Ja”*. Wglądu wymaga umiejętność refleksyjnej oceny sfery behawioralnej, ponieważ Łukasz postawy i zachowania sprowadza wyłącznie do działań fizycznych i zasady „fair play”, bez odwołania do norm i codziennych kontekstów społecznych. Wyłącznie dodatnie wartości przypisano *zdolnościom sprawdzająco-oceniającym*, gdyż Łukasz odpowiadał konkretnie, klarownie, konsekwentnie. Nie zraża się niepowodzeniem, w tym przejawia się jego wytrwałość.

Nową i ciekawą kompetencją indywidualną Łukasza było wpływanie na pozostałych uczestników grupy i wykształcenie umiejętności przywódczych<sup>867</sup>. Podkreślić warto raz jeszcze cierpliwość i wytrwałość Łukasza. Podczas rozmowy

<sup>867</sup> Wpływanie na innych i przywództwo rozumiane jako perswazyjność (*persuasion*) wynika z systemowej koncepcji Deana Keitha Simontona, dla którego twórczość to rodzaj przywództwa. Zob. Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 180-184.

w badaniach wstępnych i końcowych nie okazywał znużenia. Dostrzega się pogodę ducha i subtelność wyrażaną uśmiechem. Krzepiącym – w ocenie badacza – elementem jest przejawiające się pobudzenie ruchowe: gestykulacja, włączenie ciała w opis słowny oraz pojawienie się gestów sugerujących swobodę, pewność siebie i niezależność.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Dotychczasowa deskrypcja osobowości Łukasza wielokrotnie podkreśla takie cechy jak: wytrwałość, spokój, opanowanie. Chłopiec zmagał się z pojawiającymi się problemami natury dydaktycznej, społecznej, w tym dotyczących relacji rówieśniczych. Nie poruszał tematu zawilej sytuacji w domu. Rezultaty innych testów znamionują wypieranie negatywnych doświadczeń.

Wyniki w badaniach wstępnych KKS są bardzo niskie. Sytuacje intymne oznaczające indywidualne, bliskie kontakty międzyosobowe polegające między innymi na zwierzaniu się uzyskały 32 punkty. Kompetencje warunkujące skuteczność zachowań asertywnych – 38 punktów, natomiast reakcje na ekspozycję społeczną – 41 punktów.

Wyniki końcowe świadczą o niewielkim wzroście kompetencji w zakresie: sytuacji wymagających asertywności – 46 punktów, podlegania ocenie i obserwacji (ekspozycja społeczna) – 51 punktów. Bez zmian pozostaje skala obejmująca sytuacje intymne – 34 punkty, co podkreśla skrytość i tajemniczość Łukasza w odniesieniu do historii życia domowników.

## **3. AUTOREFLEKSJA**

### **Nowy system wartości**

Łukasz zaczął systematycznie realizować obowiązek szkolny, także systematycznie uczęszczał na warsztaty teatralne. Z szacunkiem odnosił się do uczestników grupy i dorosłych. Rzetelnie wykonywał swoje zadania, nie naruszał przyjętych reguł, liczył się ze zdaniem kolegów. Szczerze i otwarcie komunikował swoje spostrzeżenia i uwagi, jednocześnie dbając o to, by nikogo nie urazić.

### Poczucie własnej wartości i samoocena

Ogólna samoocena Łukasza (OS) kształtuje się na przeciętnym poziomie, zarówno przed jak i po udziale w warsztatach teatralnych. Uwidaczniają się obszary wyraźnej zmiany prezentowane w tabeli 2.5.

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obrotne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	4	4	5	5	3	4	4	4	3	3	2
POST-TEST	3	5	3	4	5	7	5	8	4	2	1

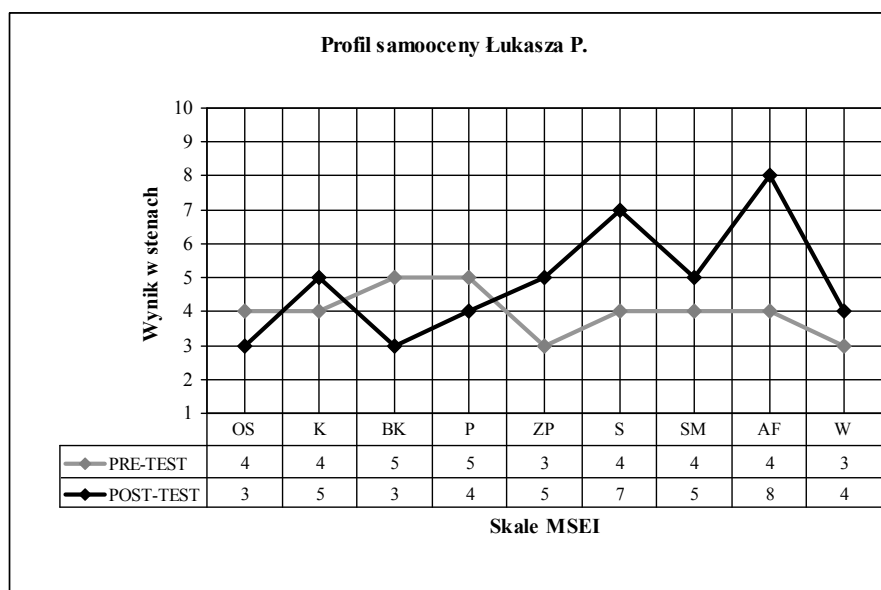
Tabela 2.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Łukasza

Spadek odnotowano w obszarze bycie kochanym (BK), co ma ściśle uzasadnienie w sytuacji rozpadu więzi rodzinnych. Akceptowanie i sympatie rówieśników do Łukasza, liczenie się uczestników z jego zdaniem przyczyniło się do wzrostu zdolności przywódczych (ZP). O wiele wyższy wynik zyskał komponent samooceny jakim jest samokontrola (S), co odzwierciedla się w zdyscyplinowaniu, nie rozpraszaniu uwagi, wytrwałości i panowaniu nad emocjami<sup>868</sup>. Nieoczekiwanie najwyższy wynik zajmuje atrakcyjność fizyczna (AF) Łukasza (zob. wykres 2.2). Chłopiec często przychodził w ubrudzonej, kilkudniowej odzieży do Ośrodka Kuratorskiego i na warsztaty. Miał brudne paznokcie, skołtunione włosy<sup>869</sup>, mimo tego w subiektywnym odczuciu – prezentował się korzystnie. Mówił, że kolegom ze szkoły podoba się jego styl i fryzura.

<sup>868</sup> Zob., Edward J. O' Brien, Seymour Epstein, *Podręcznik MSEI...*, op. cit., s. 10.

<sup>869</sup> W opisie atrakcyjności fizycznej O' Brien i Epstein zaznaczają, iż istotnym elementem wysokiego wyniku tego komponentu jest troska o wygląd, czego nie zauważa się u opisywanego nieletniego. Ibidem, s. 10.





Wykres 2.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Bez zmian pozostaje: samoakceptacja moralna (SM), kompetencje (K) i popularność (P). Nadal na najniższym poziomie plasuje się integracja tożsamości (IT) oraz obronne wzmacnianie samooceny (OWS).

#### **4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE**

##### **Forma i treść pełnionych ról społecznych**

W okresie uczęszczania do Ośrodka Kuratorskiego Łukasz miał opinię „zamkniętego w sobie”, przez rodziców uznawany za nieposłusznego. W toku warsztatów Łukasz zaczął werbalizować swoje oczekiwania i potrzeby, nabrał pewności siebie, chętnie rozmawiał, momentami był nawet głównym interlokutorem, chociaż emocjonalnie pozostawał nadal niedostępny.

Łukasz wykonywał wszystkie zadania, a przy tym wykazywał się taktem, grzecznością, gotowością do pomocy. Potrafił odpierać ataki słowne i naciski grupy, jak również wpływać na postępowanie jej uczestników. Często był chwalony na forum, także przez kolegów, co potwierdza docenianie i uznanie płynące od grupy. Miał świadomość, że poprzez częste wyróżnianie stanowił przykład postępowania dla innych, prawdopodobnie stąd też odnotowano przyrost zdolności przywódczych.

##### **Ocena kompetencji społecznych**

Badania wstępne wskazały na bardzo niskie kompetencje społeczne Łukasza, które w efekcie uzyskały przeciętny wynik (co widać w tabeli 2.6). Najslabiej

prezentowały się kompetencje związane z podejmowaniem sytuacji intymnych i reagowaniem na nie oraz sytuacjami wymagającymi asertywności. Zachowania związane z ekspozycją społeczną kształtowały się także na niskim poziomie.

	<b>I Sytuacje intymne</b>	<b>ES Ekspozycja społeczna</b>	<b>A Asertywność</b>	<b>Σ</b>
PRE-TEST	2	3	2	<b>2</b>
POST-TEST	3	5	4	<b>4</b>

Tabela 2.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Łukasza

W badaniach końcowych kompetencje społeczne Łukasza zmieniły swe wartości z niskich na przeciętne. Wzrosły jego umiejętności asertywne oraz kompetencje warunkujące aprobatę Łukasza na kierowanie na niego uwagi innych. Jest to także spójne dla strefy działań teatralnych, którą Łukasz wybrał prezentując się w końcowym etapie warsztatów (strefa A). Obszar sytuacji intymnych pozostał bez zmian.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Łukasz miał trudności w inicjowaniu kontaktów rówieśniczych. Sprawiał wrażenie osoby wycofującej się, nieśmiałej. Utrzymywał pozytywne relacje w grupie rówieśniczej, nie zwracał na siebie uwagi.

Zaangażowanie Łukasza w działania teatralne i opracowanie spektaklu imponowało pozostałym uczestnikom. Koledzy liczyli się z jego zdaniem, podporządkowywali się poleceniom. Kuratorzy – wychowawcy jak i sam Łukasz zauważyli, że jego pozycja w grupie znacząco wzrosła, stał się ważny, miał poczucie, że potrafi wywrzeć wpływ, kierować grupą i reprezentować jej członków. Nadmienię, że wyniki końcowe SNS w skali nieprzystosowania koleżeńskiego wskazały 0 punktów w wynikach surowych.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletniego**

Obserwowalna na początku niedostępność, chęć izolacji i unikanie rozmów podpowiadała wypracowany mechanizm symptomatyczny dla rodzin z problemem

alkoholowym, czyli „nie mów, nie ufaj, nie czuj”<sup>870</sup>. Brak wiary w siebie, niskie poczucie własnej wartości prawdopodobnie podyktowane było poczuciem braku przynależności i akceptacji rodziców oraz nienajlepszym zdaniem jakie mieli na temat syna. Rodzice oskarżali Łukasza o negatywny wpływ na młodszego brata Krzysztofa, prezentowanie postaw agresywnych i niepożądanych kierowanych pod ich adresem. Obserwowane – przez sześć miesięcy trwania eksperymentu – relacje Łukasza z bratem kwestionują stanowisko rodziców, opierały się bowiem na opiece, naprowadzaniu, motywowaniu. Wspólne tworzenie i działanie w grupie wzmocniło więzi między braćmi.

## 5.KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji

W badaniu wstępnym KBIE Łukasz otrzymał wynik informujący o niskiej inteligencji emocjonalnej, w testach końcowych był on przeciętny. Niestety w większości sfer nie nastąpił progres (tabela 2.7).

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	Σ	Sten
PRE -TEST	18 p.	21 p.	23 p.	18 p.	19 p.	<b>99</b>	<b>1</b>
POST- TEST	26 p.	22 p.	22 p.	22 p.	24 p.	<b>116</b>	<b>4</b>

Tabela 2.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej

Polepszeniu uległy jedynie znajomość własnych emocji oraz umiejętność ich wykorzystywania w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. W pewnym stopniu umiejętności te łączą się z nabytą otwartością i przełamaniem nieśmiałości w nawiązywaniu nowych znajomości i podtrzymywaniu już istniejących relacji.

<sup>870</sup> Zob. John Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę, Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1994, s. 94.

## **Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie**

Analiza formularzy KBIE dowodzi, że Łukasz w niedostatecznym stopniu rozpoznaje emocje i uczucia innych. Jak wykazuje tabela 2.8, chłopiec nie rozwinął także umiejętności rozumienia empatycznego.

	Wynik	Sten
PRE-TEST	38 p.	1
POST-TEST	37 p.	1

Tabela 2.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Wyniki sprzed warsztatów i po ich realizacji są tożsame. Zaskakuje fakt, że przy niskich umiejętnościach empatycznych, Łukasz bardzo dobrze funkcjonuje w relacjach społecznych, rozumie emocje i właściwie zarządza nimi w kontaktach międzyludzkich, co potwierdza obserwowana relacja z bratem Krzysztofem oraz powszechnie okazywana sympatia.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na zmiany Łukasza w obrębie wymienionych zmiennych: autopercepcji, autokreacji i autorefleksji oraz funkcjonowania społecznego, najmniejszy postęp dokonał się w obszarze kompetencji emocjonalnych.

Pozytywnie ocenia się zmiany w obrazie „ja” Łukasza, co potwierdza hipotezę pierwszą (HS 1). Dzięki warsztatom teatralnym badany świadomie używa ruchu i pracuje ciałem, zatem potwierdza to HS 2. Uczestnictwo w twórczym procesie ujawniło twórczy potencjał oraz postawę nonkonformizmu, co pozwala uznać za słuszną HS 3. Warsztaty teatralne rozwinęły umiejętności kreacyjne badanego i twórcze rozwiązywanie problemów, szczególnie w obrębie ekspresji ruchu zgodnie z HS 4.

Łukasz P. nauczył się wykorzystywać obraz, słowo, ruch do nakreślenia swoich emocji i doświadczeń, co potwierdza HS 5. Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych wykształcił u Łukasza umiejętności przywódcze. Chłopiec miał wpływ na zachowanie pozostałych uczestników, w kontaktach interpersonalnych zaczęła ujawniać się jego otwartość, subtelność i wytrwałość, co świadczy o powstaniu nowych kompetencji indywidualnych oraz zasadności HS 6.

Jak zakłada HS 7, Łukasz w odmienny niż wcześniej sposób przeżywa i pokonuje wewnętrzne konflikty. Stał się bardziej asertywny, a niekorzystne sytuacje przekształca w potencjał ruchowy uwidaczniający się na scenie zarówno w kameralnej, ćwiczeniowej pracy grupowej jak i prezentacji publicznej.

W relacji z drugim człowiekiem Łukasz p. potrafi okazać szacunek i uważność. Otwarcie sygnalizował swoje uwagi i wątpliwości dbając o to, aby nie uradzić nikogo, wykazywał się zatem taktem i niewymuszoną grzecnością. Co świadczy o nowo powstałych wartościach, którymi kieruje się nieletni, a co jednocześnie potwierdza słuszność HS 8. Łukasz dotychczas nieśmiały i wycofujący się, nabrał pewności siebie, był ośmielony do wygłaszania propozycji, sugestii poprzez szereg pozytywnych wzmocnień jakie otrzymywał w wyniku dobrze wykonanej pracy od animatorki i grupy. Zmiany te pozwalają pozytywnie ocenić HS 9. Wiąże się to także z nowymi kompetencjami społecznymi, co świadczy o słuszności HS 10. Poprzez udział w warsztatach Łukasz zyskał pozycję lidera grupy, pozostali uczestnicy liczyli się z jego zdaniem, tym samym HS 11 weryfikuje się pozytywnie. Potwierdzenie znajduje także HS 12, gdyż chłopiec był postrzegany jako osoba rzetelnie pracująca i solidna. Łukasz nigdy nie wywoływał konfliktów, dobrze współdziałał i przewodził grupie. Mimo trudnej sytuacji rodzinnej Łukasz P. wykazywał więź ze swoim młodszym bratem Krzysztofem, nie mówił o rodzinie. Z analizy kart czynności kuratora nie odnotowano już negatywnych stwierdzeń rodziców na temat Łukasza. Można zatem uznać, że HS 13 w tym przypadku znajduje akceptację. W wyniku licznych kreacji zbiorowych i trwaniu w twórczym procesie Łukasz nauczył się rozpoznawać własne emocje i wykorzystywać je w działaniu. Jest to wynik wyższy niż na początku, można więc zweryfikować pozytywnie HS 14. Niestety rozumienie empatyczne nieletniego kształtuje się na niezmiennie niskim poziomie, co nie potwierdza HS 15.

### **Finalne ujęcie zysków**

Praca teatralna Łukasza P. dowodzi kataraktyczno-korekcyjnej mocy teatru i otwierającej siły procesu twórczego, czego potwierdzeniem jest niemal w całości pozytywne zweryfikowanie zmiennych, jak prezentuje tabela 2.9.

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych ŁUKASZ			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	P	P	P
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	P
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	P	P	P	P
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	P	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	P	P	P	P
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	P	P	P	P
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	P	P	P	P
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	P	P	P	P
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	P	P	P	P
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	P	P	P	P
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	P	P	P	P
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	P	P	P	P
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	S	S	S	S
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					14/15
Zmiana progresywna					14
Zmiana negatywna					0
Stagnacja – brak istotnej zmiany					1

Tabela 2.9. Podsumowanie studium przypadku Łukasza w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych.

## **Indywidualizacja pracy z nieletnim**

W przypadku Łukasza półroczna praca teatrem przyniosła wiele zysków pedagogicznych i intrapersonalnych. Końcowe spotkania teatralne odsłoniły komediowe oblicze chłopca, który był skłonny do żartów, parodiowania i rozbawiania kolegów przybieranymi pozami i minami. Zidentyfikowane zdolności przywódcze powinny skłonić wychowawców – kuratorów do wyznaczania Łukaszowi odpowiedzialnych zadań i powierzenie funkcji lidera grupy.

Nie należy zaniedbać zdolności motorycznych nieletniego. Sprawność i zamięłowanie do piłki nożnej staje się zasobem, który wykorzystać, rozwijać i promować na przykład poprzez pozyskanie sponsora finansującego udział chłopca w profesjonalnych treningach w klubie młodzieżowym. Systematyczny udział w grze zespołowej mógłby przyczynić się do kształtowania nie tylko sprawności ciała, ale także umiejętności społecznych.

Zasadne jest rozwijanie inteligencji emocjonalnej w tym zdolności do współodczuwania, praca nad rozumieniem emocji i uczuć oraz kierowaniu swoimi stanami emocjonalnymi prowadzące do osiągnięcia dojrzałości uczuciowej. Mogłoby się to odbywać zarówno poprzez kontynuację warsztatów teatralnych jak i w toku zajęć z elementami biblioterapii (np. opowiadania terapeutyczne o dojrzewaniu).

Nie sposób też pominąć, podobnie, jak w przypadku Krzysztofa, wzmocnionych, aktywnych działań socjalnych i terapeutycznej pracy z rodziną.

## **PRZYPADEK MATEUSZA D., lat 14**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Mateusz D. uczy się w klasie I gimnazjum, bez opóźnień. Wychowuje się w rodzinie pełnej, wielodzietnej – ma trzech starszych braci. Rodzice żyją w konkubinacie, mają za sobą związki małżeńskie. Ojciec, z zawodu górnik, pracuje dorywczo w firmie budowlanej. Matka nie ma wyuczonego zawodu, zakończyła edukację na ósmej klasie szkoły podstawowej, pracuje jako sprzątaczką. Rodzinie od lat towarzyszy alkoholizm obojga rodziców oraz konflikty z prawem. Dwaj najstarsi bracia mają przeszłość kryminalną, jeden z nich nadal przebywa w zakładzie karnym.

W rodzinie występuje szeroko zakrojone zjawisko pauperyzacji. Notoryczne wezwania do spłaty zadłużenia poskutkowały zajęciami komorniczymi. Warunki materialne i socjalno-bytowe rodziny wręcz uniemożliwiają normalne egzystowanie

– mieszkanie, od wielu lat pozbawione jest dopływu energii elektrycznej. Uzależnienie rodziców od alkoholu implikuje problemy finansowe, z kolei brak środków do życia powoduje zadłużenia i konsekwencje obciążające codzienne funkcjonowanie. W niezwykle skromnych warunkach lokalowych mieszka pięć osób. Rodzice, mimo uzyskiwanych dochodów nie są w stanie pozbyć się wzrastającej zaległości w opłatach za użytkowanie mieszkania opiewające na kwotę ponad 20.000 zł.

Do zaniedbań dochodzi także w zakresie funkcji opiekuńczo-wychowawczych, dlatego też został orzeczony nadzór kuratora nad sposobem wykonywania ograniczonej władzy rodzicielskiej. Rodzice nie są zainteresowani postęпами syna, jego sytuacją szkolną, nie wykazują dbałości o porządek, a tym bardziej stymulujące warunki rozwoju i atmosferę w domu. Nie stanowią zgodnej pary, często dochodzi między nimi do animozji. Mimo zdarzających się konfliktów, w rodzinie obecne są więzi emocjonalne, szczególnie mocno chłopiec związany jest z matką oraz o dwa lata starszym bratem.

W środowisku szkolnym nieletni postrzegany jest negatywnie jako osoba zagrażająca rówieśnikom. Mateusz usiłuje wprowadzać swoje przekonania, jest apodyktyczny, manipuluje innymi uczniami, wyłudza pieniądze, przejawia agresję słowną i fizyczną, wielokrotnie wszczywał bójki. Ma także skłonności do wagarowania. Zwykle jest nieprzygotowany do lekcji, niesystematycznie i nieestetycznie prowadzi zeszyty szkolne.

Nieletni obraca się w kręgach marginalnych, ma bezpośredni dostęp do dealerów narkotyków, eksperymentował ze środkami zmieniającymi świadomość, pali papierosy, nierzadko ostentacyjnie. Nagromadzenie tych zjawisk i mierne oddziaływanie zapobiegawczo-korekcyjne powoduje wysokie punkty w podskali VI. Na ich zmianę nie miały także wpływu zaproponowane nieletniemu warsztaty, co ukazuje tabela 3.1.



	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	2 p.	4	10 p.	7	5 p.	7	1 p.	4	9 p.	10
<b>POST-TEST</b>	0 p.	1	4 p.	5	2 p.	6	1 p.	4	9 p.	10

Tabela 3.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Mateusza D.

Nakreślona perspektywa szkolna i rodzinna sugerowałyby wysokie noty w wybranych podskalach SNS, tymczasem – w badaniach wstępnych, wyniki wskazywały na przeciętny stopień nieprzystosowania rówieśniczego (podskala II). W toku warsztatów nieletni wykonał pracę nad sobą oraz w wymiarze interpersonalnym, co skutecznie obniżyło nieprzystosowanie w tym obszarze. Problemy, jakie Mateusz sprawiał w szkole i klasie, pod koniec roku szkolnego już nie występowały, czego dowodzi wynik w podskali III. Pojawiająca się incydentalnie nadpobudliwość psychoruchowa analizowana w sferze czynników biopsychicznych (podskala V) nie rzutuje negatywnie. Początkowo, wysoko ocenione, nasilenie zachowań antyspołecznych (podskala IV) dzięki wpajającym normom i wartościom, które nieletni starał się respektować, omawiane zachowania uległy redukcji.

## II. Analiza i interpretacja badań dotycząca cech pomiaru

### 1. AUTOPERCEPCJA

#### Obraz „ja”

Zarówno w pre-teście jak i post-teście występują trudne emocje towarzyszące chłopcu (zob. ryc. 3a i 3b). Mateusz D. początkowo opisywał siebie jako „tajemniczego” i „nerwowego” co implikuje nerwowość i zamknięcie w sobie. W postaci widać brak spójności między zaznaczoną na czarno mimiką a określeniem emocji kolorem żółtym i werbalnym ujęciu, w głowie jest dysonans. Smutek

i rozpacz oznaczone chłodnymi barwami wywołują wrażenie „zamrożenia” postaci, powstrzymują działanie ku lepszemu.

Kontrastową postać stworzył nieletni w post-teście. Intensywne kolory przypominają ogień, tętnią życiem i energią, co pasowałoby do obrazu zdynamizowanych i wielozakresowych działań teatralnych Mateusza. Nastąpiła ewolucja emocji, wcześniejszy smutek i rozpacz zamienione zostały w żal, a złość w nienawiść. Z kolei w zbiorze przymiotników znalazły się określenia: „towarzyski”, „uczciwy”, „zrozumiały”, czyli rozumiejący innych, co świadczy o wzroście autorefleksji. Zastosowana kolorystyka i wybór emocji podpowiada uświadomienie negatywnych emocji i większą ich kontrolę.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Chłopiec, mimo niewysokiego wzrostu i znacznego skrzywienia kręgosłupa uwidaczniającego się w postaci garbu, nie ma obiekcji, kompleksów związanych z wyglądem. Ćwicząc solo chłopiec wykazywał się gibkością i sprytem. Postawą ciała przypominał wojownika – poruszał się szybko, pochylony, z klatką piersiową skierowaną do przodu, z uniesionymi ramionami. Być może nieświadomie chciał wyrzucić wrażenie większego i silniejszego. Wspomniano wcześniej, że u nieletniego rozpoznano zdolności przywódcze, prezentowane postawy ciała uwytłaczają silną osobowość, hardość i nie poddawanie się. Doskonale operował i panował nad ruchem pulsacyjnym wydobywanym z klatki piersiowej.

## **2. AUTOKREACJA**

### **Postawa twórcza**

Mateusza D. w pierwszym pomiarze uzyskał 34 punkty za postawę odtwórczą i 30 punktów za postawę twórczą. Późniejsze wyniki wskazują na postępowość i zmiany zachodzące w postawie twórczej, co ukazuje tabela 3.2.

Postawa odtwórcza				Postawa twórcza		
PRE-TEST	POST-TEST			PRE-TEST	POST-TEST	
14 p.	21 p.	K	Sfera charakterologiczna	N	14 p.	22 p.
20 p.	20 p.	A	Sfera poznawcza	H	16 p.	27 p.
<b>34</b>	<b>41</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>	<b>30</b>	<b>49</b>

Tabela 3.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

Pre-test wykazał następujące cechy jakimi legitymował się nieletni, w sferze konformizmu (K) były to: pasywność, uległość i słabość, podporządkowanie,

niesamodzielność. Nonkonformizm (N) Mateusza D. zawierał się w jednej cesze, jaką była odpowiedzialność. Algorytmiczność (A) była najbardziej rozbudowanym obszarem, tworzyły ją następujące cechy: spostrzegawczość kierowana, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne, uczenie się przez rozumienie, wdrukowywanie się, brak pomysłowości technicznej. Zachowania heurystyczne (H) obejmowały: pamięć logiczną, uczenie się rekonstruktywne i uczenie się przez zrozumienie.

Badania końcowe Mateusza D. przyniosły satysfakcjonujące zmiany, co można odczytać w zamieszczonej tabeli 3.3.

	<b>K</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>H</b>	<b>N + H</b>	<b>A + K</b>
<b>PRE-TEST</b>	6	3	8	5	3	5
<b>POST-TEST</b>	9	7	8	10	9	9

Tabela 3.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

Odnotowano przyrost cech w postawie konformistycznej (K) takich jak: pasywność, sztywność adaptacyjną, stereotypowość, uległość i słabość, podporządkowanie, defensywność, nietolerancję. W zaskakującej ilości cech (w stosunku do pierwszego badania) ujawniła się skłonność do postaw nonkonformistycznych (N). Mateusza D., po warsztatach teatralnych cechuje: niezależność, aktywność i witalizm, dominatywność, otwartość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja”. Zachowania algorytmiczne (A) nie odznaczają się wyraźną zmianą, dostrzega się: wyobraźnię odtwórczą, myślenie konwergencyjne, niską refleksyjność, wdrukowanie się, odtwórczość werbalną. Największy progres nastąpił w sferze zachowań heurystycznych (H), badany wykazał się: pamięcią logiczną, myśleniem dywergencyjnym, uczeniem się rekonstrukcyjnym, samodzielnym uczeniem się, uczeniem się przez rozumienie, elastycznością intelektualną, aktywnością poznawczą, samodzielnością intelektualną i twórczością, wysoką sprawnością i umiejętnością konstrukcyjną, twórczością werbalną, uzdolnieniami artystycznymi. Punktacja w tej sferze zachowań definiujących profil intelektualny wskazuje, iż jest on silniejszy niż sfera charakterologiczna, chociaż jak dowodzą obserwacje, Mateusz D. wykazywał „siłę charakteru” w wielu sytuacjach grupowych

wymagających podjęcia decyzji czy też przyznania się do błędu. Z kolei te cechy stanowią nowe kompetencje indywidualne.

### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Wyniki stenowe kwestionariusza KAN-H Mateusza D. świadczą o współwystępowaniu zachowań twórczych i odtwórczych. Przyglądając się wnikliwie można zauważyć progres w postawie twórczej, przede wszystkim w dominowaniu zachowań heurystycznych i nonkonformizmu. Niezależność, aktywność i witalizm zaistniałe w sferze nonkonformizmu zdecydowanie charakteryzowały działania Mateusza. Pod koniec pracy teatralnej badany sprawiał wrażenie „samowystarczalnego”. Doskonale wypełniał incydentalnie występujące „luki” i „przestoje” w ćwiczeniach wynikające z braku pomysłowości innych uczestników. Zawsze miał odpowiedź na postawione pytanie, argumentował swoje stanowiska i decyzje, potrafił krytycznie ocenić postępowanie grupy i własne.

Zidentyfikowana w sferze zachowań heurystycznych wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna miała swoje potwierdzenie w technicznych przygotowaniach spektaklu. Mateusz wykazywał się pomysłowością i precyzją w podwieszaniu tkaniny koniecznej do wykonania teatru cieni. Dokładnie wiedział jak przymocować materiał, aby spełniał funkcję ekranu, a zatem musiał być dobrze napięty. Badany sam podjął się tego zadania, działał intuicyjnie. Z radością obserwowano nieletniego, jak nie oczekując na nagrodę, zgłaszał się do ćwiczeń, tworzył samoistnie z determinacją i w pozytywnym napięciu dobierał do jednego ćwiczenia kilka zróżnicowanych jakościowo rozwiązań, pojawiła się przerzutność w sposobie myślenia i działania. U nieletniego dostrzegalne było zjawisko tak zwanego bycia „na fali”, czyli „*flow*”<sup>871</sup> współistniejące z radością, podekscytowaniem i zafrapowaniem.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

Mateusz D. przed rozpoczęciem zajęć teatralnych był niecierpliwy, co objawiało się wychodzeniem na korytarz łączący pomieszczenia, w których

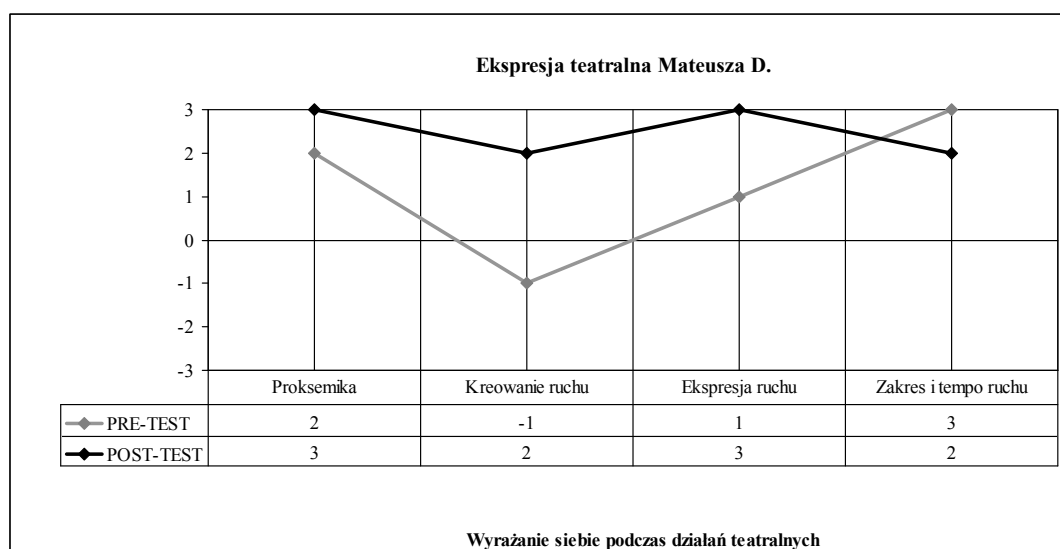
---

<sup>871</sup> Stan „*flow*” (wyraz oznaczający bycie „na fali”) wprowadzony przez Mihaly Csikszentmihalyi. Warunkiem jego wyzwolenia jest równowaga między poziomem kompetencji a poziomem trudności i wymagań. Wbrew pozorom nie jest to zjawisko swoiste dla twórczości. Zob. Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 89-92 oraz Mihaly Csikszentmihalyi, *Przepływ. Jak poprawić sobie jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia*, przeł. M. Wajda, Wydawnictwo Studio „EMKA”, Warszawa 1996.

początkowo odbywały się spotkania i nadsluchiowaniem kroków prowadzącej. Gdy zorientował się, że moderator nadchodzi, wbiegał do pokoju, wyprostowany zasiadł na krześle ustawionym na planie koła. Wyrażał tak zaciekawienie i gotowość do uczestnictwa przerywaną dekoncentrującymi bodźcami w postaci śmiechu kolegów. Gdy prowadząca kierowała na niego wzrok, sprawiał wrażenie zasłuchanego i poważnego. Jednak, gdy zwracała się do pozostałych uczestników chłopiec wykorzystywał ten moment do skupienia na sobie uwagi grupy, dowcipkował, stroił miny i pozy, które powielane przez kolegów uniemożliwiały płynny przebieg ćwiczeń. Zdyscyplinowany, uspakajał się, chociaż ciężko mu było powstrzymać śmiech.

Od początku warsztatów był bardzo ekspansywny, zaznaczał swoją obecność w każdej ze sfer: A, B, C, D, w żadnej z nich nie pozostając na dłużej, chyba, że wymagało tego zadanie. Przestrzeń ćwiczebną przemierzał szybkim, zdecydowanym krokiem, inni uczestnicy ustępowali mu z drogi, stąd już na początku uzyskał najwyższą punktację. Nie miał problemów z nawiązywaniem kontaktów wzrokowych i ich utrzymaniem. Zauważano afiliację, przyzwał na bliskie kontakty, preferował pracę z wyższymi i cięższymi kolegami, jakby usiłował przekonać się o własnej sile i męźności.

Miał swój algorytm postępowania, rozgrzewkę zaczynał zawsze w taki sam sposób, powielał kroki, pozycje i ustawienia. Ćwiczył nie dbając o szczegóły, nie wykańczał ruchu, podpatrywał pomysły innych i naśladował, co powoduje ujemną punktację. Ingerował w działanie innych burząc ich pracę, co zwykle miało wymiar destruktywny i prowadziło do wyzwisk lub agresji fizycznej ze strony kolegów. Chcąc być zauważonym wykonywał pracę głównie w pozycji stojącej. Często wykonywał też ruchy wulgarne, kojarzone z zachowaniami seksualnymi. Opisany profil ruchowy obrazuje wykres 3.1.



Wykres 3.1. Wyniki Mateusza D. pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

W połowie zajęć teatralnych aż do ich zakończenia i premiery obserwowano większą subordynację nieletniego, która wiązała się z uzyskiwanymi pochwałami za ciekawie wykonaną scenę, świadome używanie głosu i ciała sprzężonego z adekwatną, bogatą mimiką. Mateusz D. nadal zawłaszczał przestrzeń sceniczną we wszystkich sferach, przy czym zajmowaną najczęściej okazała się strefa A znamienne dla osób aktywnych i dominujących<sup>872</sup>.

Stał się liderem, jako pierwszy miał koncepcję wykonania zadania, z dużą śmiałością i zadowoleniem prezentował swoje pomysły, zachęcał też innych do współtworzenia figur. Tworzył ciekawe kombinacje z ciał, bez tendencji naśladowczych. Doskonale współgrał z innymi, pozostając cały czas w kontakcie wzrokowym. Kreowanie ruchu miało charakter dywergencyjny. Prezentowane sekwencje kroków, układy pantomimiczne nie powtarzały się, były staranne, przepełnione energią i elementem zaskoczenia. Mateusz wspaniale improwizował, cechowała go odwaga i brak obaw przed wykorzystywaniem rozmaitych elementów np. schodów sceny, kurtyny. Ekspresja ruchu wyróżniała się dynamiką, Mateusz nieustannie wyrażał gotowość do tworzenia i bycia aktywnym.

### **Kompetencje indywidualne**

<sup>872</sup> Ekspansja Mateusza D. w post-teście zyskała dwa punkty z uwagi na częste występowanie sfery A. Nie należy jednak przypisywać temu pejoratywnego znaczenia, gdyż powstał zysk w postaci pewnego, zdecydowanego i kreatywnego ruchu służącego autoprezentacji i podkreśleniu własnej wartości.

Nieletni mówiąc o sobie używał języka młodzieżowego, stosował skróty i frazesy. Udzielał dość skąpych odpowiedzi, występują potwierdzenia i zaprzeczenia wyrażone tylko: „*tak*” lub „*nie*” bez oczekiwanej argumentacji. Pozytywnie ocenia się brak skupienia na sobie, widać zorientowanie na innych, odnoszenie się do relacji z matką i grupą. W początkowym i końcowym badaniu pojawiały się zdania zabarwione humorem i obrazujące pogodny styl bycia (zob. tabela 3.4).

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>873</sup>		
<b>1. Zdolności poznawczo-oceniające</b>				
Dokonuje analizy własnej skuteczności w osiąganiu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Nieletni bycie skutecznym utożsamia z pewnością siebie i zapewnieniem bezpieczeństwa. Sam rzadko jest skuteczny, to „ <i>zależy od sytuacji</i> ”. Działania własne planuje „ <i>układając sobie wszystko</i> ”.	Mateusz siedział na wprost badaczki, patrzył uważnie.
	POST	Tak	Skuteczność łączy z pracowitością i ukończeniem zadania prowadzącego do osiągnięcia celu. Potrafi być skuteczny, a swoje działania planuje.	Siedział obok badaczki z rękoma na kolanach. Odpowiada szybko i lakonicznie.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Tak	Najlepsze cechy określające Mateusza to wg niego: <i>miły, zabawny, koleżeński</i> ”. Dzięki tym cechom zdaje z klasy do klasy i nie traci przyjaciół. Koleżeństwo pomoże mu w uzyskaniu zawodu murarza. Zauważa, że aby zdobyć pracę, trzeba mieć znajomych i trzeba być miłym, „ <i>bo trzeba się jakoś zachować</i> ”. Staranie się o pracę łączy z dobrym zachowaniem.	Wyliczał szybko, posługując się dłońmi.
	POST	Nie	Mówi o sobie, że jest miły i koleżeński, nie pojawia się już bycie zabawnym, natomiast te cechy wystarczą do posiadania kolegów i wykonywania zawodu górnik, gdyż „ <i>może pomagać innym</i> ”.	Uśmiecha się.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Tak	Nieletni dostrzega w sobie brak nienawiści. Nie budzi to niepokoju, gdyż wie, że odczuwanie takiego stanu nic nie wnosi, nie jest potrzebne.	Jego mina wyraża obojętność.
	POST	Tak	Nie uważa, że brakuje mu jakieś cechy. Nie wyzwala to w nim negatywnych emocji, nic nie zmienia.	Neutralnie.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane	PRE	Tak	Potrafi różnicować stopień wykonywanych czynności. Dobrze gra w piłkę nożną i koszykówkę. Średnio radzi sobie z	Neutralnie.

<sup>873</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

właściwości			językiem angielskim, nie umie dobrze języka niemieckiego. Żadnej z cech nie chciałby się pozbyć.	
	<b>POST</b>	Tak	Podaje umiejętności z związane z pomaganiem innym jako satysfakcjonujące, wie, że słabiej tańczy. Pojawia się dostrzeganie negatywnych cech – Mateusz chciałby pozbyć się złości. Sposób na to upatruje w „ <i>olewaniu wszystkiego, co go denerwuje</i> ”.	Macha ręką jakby chciał coś rozgonić, odepchnąć od siebie.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	<b>PRE</b>	Tak	Potrafi ocenić i uzasadnić przydatność cech: miły – 7 „ <i>ja jestem miły dla kogoś, a ktoś dla mnie</i> ” koleżeński – 5 „ <i>pożyczam coś komuś, a ktoś mnie i się wymieniamy</i> ” zabawny – 5 „ <i>rozmieszam młodszych</i> ” wesoły – 7 „ <i>nie puszczam smutów i nie obrażam się</i> ”	Mówi z dużym podnieceniem w głosie.
	<b>POST</b>	Tak	Punktacja subiektywnie podanych cech jest wyższa, nie posiada uzasadnienia. Pojawiają się cechy pozytywne i negatywne: Miły – 10 Nerwowy – 1 Kulturalny – 10 Zabawny – 9 Radosny – 9	Wylicza spokojnie, pomaga sobie palcami w wyliczaniu.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	<b>PRE</b>	Tak	Aby podjąć ostateczną decyzję potrzebuje „ <i>dużo czasu ok. 10 – 15 minut</i> ”.	Neutralnie.
	<b>POST</b>	Tak	Szybko podejmuje decyzje.	Neutralnie.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	<b>PRE</b>	Tak	Celem badanego było ukończenie szkoły podstawowej. Nie zawsze udaje mu się zmienić, to, co sobie założy, potrzebuje na to 1 – 2 miesiące. Finalizuje powierzone mu zadania.	Uśmiecha się.
	<b>POST</b>	Tak	Osiągnięty cel także wiązał się z edukacją, było nim skończenie I klasy gimnazjum. Uważa, że na zmianę trzeba pracować. Zadania wykonuje do końca.	Jest zadowolony z siebie, uśmiecha się i prostuje.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	<b>PRE</b>	Tak	Jego sposobem na osiągnięcie celu jest „ <i>pochlanianie czasu</i> ”, czyli – w jego rozumieniu – praca, która przynosi efekt i pochwałę.	Przechyla się w prawo i lewo, kołysze.
	<b>POST</b>	Tak	Aby osiągnąć cel należy pracować. Efektywność swego działania poznaje po nagrodzie.	Neutralnie.



Dokonuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	<b>PRE</b>	Tak	Najczęściej popełniony przez niego błąd to przeklinanie w stosunku do matki, zawsze przeprasza.	Mówi z niesmakiem.
	<b>POST</b>	Tak	Błąd, który popełnia to w dalszym ciągu przeklinanie. Może nie tylko naprawiać błąd, ale temu zapobiegać „ <i>trzymając język za zębami</i> ”.	Opuszcza głowę, mówi nieco zawstydzony.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	<b>PRE</b>	Tak	Dobrze wykonanie zadanie wymaga sprawdzenia i sam tak właśnie robi, szczególnie jeśli zadanie dotyczy spraw technicznych. Wykorzystuje wszystkie swoje możliwości.	Neutralnie, ziewa.
	<b>POST</b>	Tak	Po uzyskanej nagrodzie rozpoznaje, czy dobrze wykonał zadanie. Potwierdza wykorzystanie wszystkich swoich możliwości.	Neutralnie.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	<b>PRE</b>	Nie	Mateusz mówi: „ <i>trzy razy to przemyślałem i mam satysfakcję</i> ”, co oznacza zasadność jego decyzji.	Mówi wyraźnie oburzony.
	<b>POST</b>	Tak	Pochwała jest dla niego wyznacznikiem zmiany.	Neutralnie.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	<b>PRE</b>	Tak	Nie obawia się konsekwencji za złe wykonanie zadania lub decyzje. W przypadku fiaska, próbuje ponownie.	Zerka na zegarek w telefonie, ziewa.
	<b>POST</b>	Tak	Odpowiedź analogiczna.	Neutralnie.

Tabela 3.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Mateusza D.

*Zdolności poznawczo-oceniające* Mateusza D. w pre-teście łączyły się ze stanowiskiem nieco merkantylnym: nieletni robił coś i funkcjonował, tak, aby było to dla niego opłacalne. Z kolei w post-teście wyłaniają się wartości i ukierunkowanie na cel. Odznacza się dobre zdanie o samym sobie i chęć wywoływania pozytywnego wrażenia.

Badany zauważa i precyzuje swoje cechy, w tym „złość”, aby je wyeliminować podaje najprostszy sposób związany z bagatelizowaniem spraw. „Nerwowość” oszacował na ocenę 1. Uwydatnia się właściwość związana z pomaganiem, pojawia się osoba matki, z którą Mateusz jest silnie związany. Wynik ten jest spójny z obserwacjami poczynionymi w trakcie warsztatów teatralnych – nieletni często złościł się na odmawiających pracy, popadających w lenistwo lub wykazujących brak zaangażowania towarzyszy. Wówczas przeklinał i stosował inwektywy. Starał się pomagać prowadzącej w przywoływaniu do porządku poprzez czynione komentarze, motywował grupę i przypominał o idei

i celu (spektaklu). Tym samym można stwierdzić, że Mateusz potrafi opisać pożądane cechy lub sytuacje, co oznacza zawiązanie fazy „*konceptualizacji stanów „Ja”*”.

Cieszy umiejętność krytycznego spojrzenia i przekonanie nieletniego o zadaniach, jakie musi podjąć, aby uzyskać zmiany dotyczące przede wszystkim samokontroli pozwalającej opanować słowną agresję (przeklinanie). Wówczas *realizacja „Ja” będzie w pełni możliwa. Zdolności sprawdzająco-oceniające* są dobrze rozwinięte. Mateusz weryfikuje i ocenia postępy po otrzymanej nagrodzie. W oparciu o uzyskane informacje waloryzujące lub wyznaczające kierunek poprawy, nieletni zmieniał swoje zachowanie.

Uwzględniony kontekst cielesno-sytuacyjny rysuje nieletniego jako osobę barwną i dynamiczną, nie obawiającą się wyrażać wprost doświadczanych emocji.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Nieletni szybko ulegał irytacji związanej z zakłócaniem przez kolegów porządku ćwiczeń teatralnych i przed premierą, mimo, iż często sam był prowadzącym. Rosnące w nim napięcie odreagowywał wulgarnym słownictwem, zdarzało się, że z premedytacją podstawił nogę. Testy początkowe wykazały przeciętne umiejętności asertywne – 47 punktów oraz przeciętną odporność na stres – 50 punktów. W sferze sytuacji intymnych uzyskał – 47 punktów.

Mateusz D. nauczył się koncentrować na zadaniu zamiast na emocjach, zwłaszcza tych negatywnych. Obszar społecznej ekspozycji i publicznej prezentacji zyskał najwyższe noty – 61 – punktów. Nie można jednak pominąć zmagania się z ogromnym stresem przed publicznym występem i w momencie rozpoczynania spektaklu. Mateusz bowiem nie potrafił opanować śmiechu, wręcz zanosił się. Ewidentnie był to jedyny sposób skanalizowania napięcia. Takie reakcje nie trwały długo, po „oswojeniu” się z obecnością widzów, nieletni zaczął dobrze pracować. W przypadku umiejętności asertywnych nadal kształtują się na przeciętnym poziomie – 53 punkty. Umiejętności związane z sytuacjami intymnymi wyniosły – 41 punktów.

### 3. AUTOREFLEKSJA

#### Nowy system wartości

Od II semestru nieletni prawidłowo realizował obowiązek szkolny, dzięki czemu otrzymał promocję do następnej klasy. Dobrze wykorzystywał i planował czas, liczył się z innymi, o czym świadczyła jego punktualność. Występowały sytuacje, że nastolatek rozliczał kolegów z nieobecności podczas warsztatów lub spóźnienia.

Mateusz po lekcjach uczestniczył w zajęciach organizowanych przez szkołę w ramach dużego unijnego projektu. W nagrodę za rzetelne i aktywne uczestnictwo pojechał na wycieczkę do Brukseli. Ponadto systematycznie uczęszczał na zajęcia w Ośrodku Kuratorskim. Nieletni potrafił docenić uzyskane nagrody materialne lub niematerializowane. Istotną wartością dostrzeżoną w relacjach z innymi był szacunek oraz liczenie się z poglądami. Starał się pochopnie nie oceniać, można było zauważyć to w formułowanych wypowiedziach, budowanych w taki sposób, aby wyrazić stanowisko nie wyrządzając przykrości. Dla badanego ważna stała się także wartość, jaką jest uczciwość. Wielokrotnie zwracał na nią uwagę w swoich wypowiedziach jak również w składowych cechach imienia (patrz. ryc. 3b).

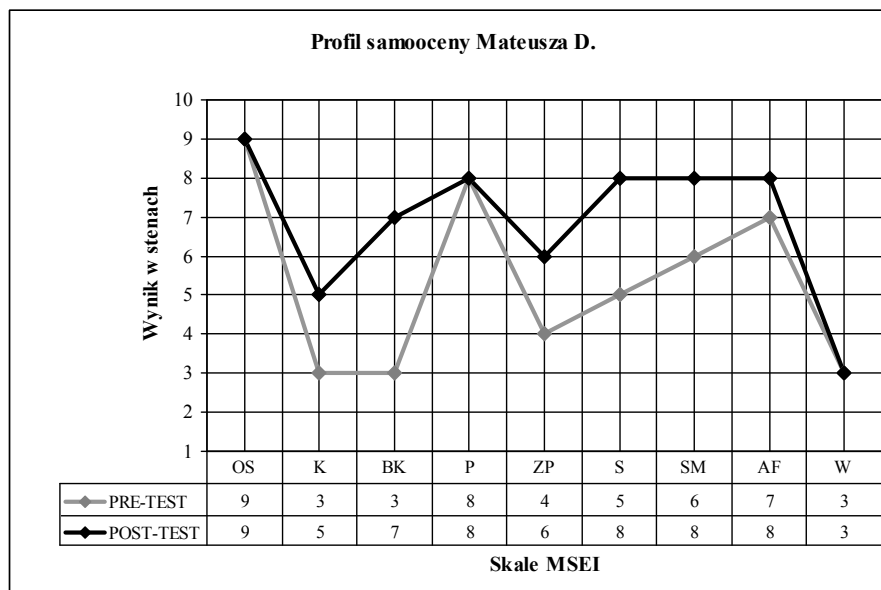
#### Poczucie własnej wartości i samoocena

Ogólna samoocena (OS) Mateusza D. od początku zyskała najwyższe wartości w grupie, a jej wysoki wynik utrzymywał się (zob. tabela 3.4). Pozytywne myślenie nieletniego na swój temat ujawniło się już w aspekcie autokreacyjnym. Jednolity, równie wysoki, poziom prezentuje także popularność (P).

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	9	3	3	8	4	5	6	7	3	2	1
POST-TEST	9	5	7	8	6	8	8	8	3	3	2

Tabela 3.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Mateusza D.

Nie ulegające zmianom i na niskim poziomie kształtuje się: witalność (W), integracja tożsamości (IT) oraz obronne wzmacnianie samooceny (OWS). Z wartości niskich na przeciętne zmieniły się: kompetencje (K), zdolności przywódcze (ZP), a także, co istotne – bycie kochanym (BK). W tym miejscu nadmienię, że na pokaz finałowy z udziałem nieletniego przyszło najwięcej osób z rodziny, pojawiła się mama, babcia i brat. Zatem wzrost doświadczania miłości o cztery punkty na skali mógł być spowodowany między innymi tym wydarzeniem (zob. wykres 3.2).



Wykres 3.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Odnotowano wzrost samoakceptacji moralnej (SM) oraz samokontroli (S), co jest szczególnie ważne, gdyż to zmiana faktyczna i mocna, bowiem zauważalna także przez kuratora, kuratorów – wychowawców i nauczycieli w szkole nieletniego. Minimalnie zmieniła się wartość atrakcyjności fizycznej (AF). Za pewne ważniejszy i bardziej konstruktywny jest wynik związany z popularnością (P), która razem z wysokim czynnikiem poczucia miłości (BK) pozwala Mateuszowi mieć wysoką samoocenę. Wszak na obraz własnej osoby składa się, to, co otrzymujemy od innych, w tym wypadku, miłość rodziny i popularność wśród rówieśników.

#### **4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE**

##### **Forma i treść pełnionych ról społecznych**

Mateusz D. był jedną z bardziej zaangażowanych osób w warsztaty teatralne. Podczas prób, na które czasami przychodziła tylko część grupy, próbował zastępować ich w poszczególnych scenach. W sytuacjach, gdy któryś z uczestników

miał moment zwątpienia lub odmawiał współpracy, badany starał się nakłonić daną osobę do powrotu na scenę czy do sali prób. Pełnił wówczas funkcję mediatora i trenera, który „zagrzewa do gry zawodników”.

W opinii kuratora – wychowawcy nieletni dzięki warsztatom teatralnym stał się liderem grupy. Pokazał, że potrafi zorganizować i załatwić wiele rzeczy, wykazywał się operatywnością skutecznością działania. Niekwestionowanie wnosił do grupy wiele uśmiechu, radości i optymizmu.

### **Ocena kompetencji społecznych**

Kompetencje społeczne Mateusza D. w post-teście zmieniły się z niskich wartości na przeciętne.

	<b>I Sytuacje intymne</b>	<b>ES Ekspozycja społeczna</b>	<b>A Asertywność</b>	<b>Σ</b>
PRE-TEST	7	5	4	<b>5</b>
POST-TEST	5	8	6	<b>7</b>

Tabela 3.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Mateusza D.

Po zakończonych warsztatach teatralnych wzrosła odporność Mateusza na stres i społeczne eksponowanie. Nieznacznie wzrosły umiejętności asertywne. Natomiast spadek wartości zaznacza się w sferze sytuacji intymnych.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Mateusz D. jest najniższą osobą w grupie, ma zgarbioną sylwetkę. Przykład nieletniego jest dowodem tego, że to nie postura budzi szacunek, a umiejętność budowania relacji i dobrej atmosfery. W szkole Mateusz nie ma najlepszej opinii zarówno wśród grona pedagogicznego jak i rówieśniczego. Natomiast w Ośrodku Kuratorskim jest bardzo lubiany, sam czuje się popularny. W pracy teatralnej nieletni wielokrotnie dzielił się swoimi pomysłami dotyczącymi odegrania konkretnej sceny, a następnie swoje pomysły próbował wdrożyć. Grupa darzyła kolegę akceptacją i zaufaniem, był zawsze wysłuchany, z jego zdaniem grupa liczyła się najbardziej. Nieletni zmienił swój stosunek do kolegów, co także potwierdzają wyniki SNS w podskali II.

## **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletniego**

W funkcjonowaniu Mateusza dostrzega się dążenie do autonomii. W rodzinie jest najmłodszym dzieckiem, być może ten fakt powodował, że oczekiwał na nieustające bycie dostrzeganym, chciał być wzorem dla pozostałych. Potrzebował dużo uwagi, domagał się pochwał, zabiegał o indywidualne komunikaty słowne animatorki. Przejawiał też zazdrość w momencie, gdy prowadząca stosowała werbalne czy niewerbalne pozytywne informacje zwrotne dla innych, pomijając osobę Mateusza czy grupę, w której opracowywał zadanie.

## **5. KOMPETENCJE EMOCJONALNE**

### **Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji**

Ujawnianie i doświadczanie uczuć i emocji mimo otwartości Mateusza D. wymaga doskonalenia. W ogólnym wyniku zmiana jest niedostrzegalna (zob. tabela 3.7), uwidacznia się tylko w obszarze znajomości własnych emocji. Przypomnę, że nieletni nie obawiał się werbalizować stanów emocjonalnych.

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	$\Sigma$	Sten
PRE -TEST	22 p.	19 p.	23 p.	24 p.	31 p.	119	4
POST- TEST	31 p.	19 p.	29 p.	20 p.	29 p.	128	5

Tabela 3.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Mateusza D.

Nieco lepiej także wykorzystuje je w myśleniu i działaniu. U chłopca często występowało uczucie zazdrości, zwykle o pochwałę, którą otrzymał inny uczestnik. Zazdrość okazywała się reaktorem uruchamiającym wyobraźnię i maksymalne zaangażowanie w działanie, zarówno artystyczne, jak i pro publico bono, których wykonanie i efekty zdobyły uznanie. Nadal ubogie są umiejętności kierowania, rozpoznawania emocji u innych i wdrażanie ich w działanie i wykorzystywanie przy zawieraniu kontaktów społecznych.

### **Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie**

Jak pokazują wyniki (zob. tabela 3.8), umiejętności empatyczne nieletniego są niskie. Nieletni nauczył się identyfikować własne stany emocjonalne, natomiast ich rozpoznawanie u innych osób jest dla niego trudnością.

	Wynik	Sten
PRE-TEST	44 p.	2
POST-TEST	30 p.	1

Tabela 3.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Mateusz poprawnie buduje relacje z kolegami i koleżankami, dorosłymi i członkami rodziny, jest pomocny i wydaje się być nieobojętny na sprawy ważne społecznie. Zapewne w wyniku słabego opanowania umiejętności odczytywania i rozumienia katalogu emocji innych osób, trudne jest różnicowanie, nazywanie i reagowanie na emocje i uczucia nie dotyczące własnego podmiotu.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Zainicjowany przez pracę teatralną proces twórczy wpłynął stymulująco przede wszystkim na autopercepcję, autokreację i autorefleksję, w mniejszym stopniu oddziałuje na funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. Postrzeganie obrazu „ja” uległo pozytywnej zmianie, zatem hipotezę HS 1 weryfikuje się pozytywnie. Nieletni bardzo dobrze używał ciała jako „węzła znaczeń”<sup>874</sup>, co potwierdza słuszność HS 2. Myślenie i działanie Mateusza D. nabrało dywergencyjnego charakteru, odnotowano przyrost zachowań heurystycznych i nonkonformistycznych, co pomyślnie weryfikuje HS 3. Wysoka motywacja, chęć odkrywania, ciekawość poznawcza przyczyniły się do zaniku algorytmiczności i wydobywania twórczego potencjału, a w konsekwencji wykształciły umiejętność twórczego rozwiązywania problemów, jest to spójne z HS 4. Chłopiec wykazywał się pobudzeniem twórczym i kinetycznym. Bawił się pozami, gestami, wyczekiwał na dokonanie się nowej sceny, szczególnie z jego udziałem. Takie wnioski są w pełni adekwatne do HS 5.

<sup>874</sup> Zob. Katarzyna Krasoń, *Ciało jako węzeł znaczeń w pedagogice twórczości*, [w:] Krzysztof J. Szmidt, Witold Ligęza, *Twórczość dzieci i młodzieży, Stymulowanie – badanie – wspieranie*, Wydawca OTE „Kangur”, Kraków 2009, s. 31 i inne.

Nieletni od początku miał dobre zdanie na swój temat, stąd HS 6 znajduje potwierdzenie. Pojawiające się sytuacje dyskomfortu szybko rodziły frustrację i napięcia badanego projektowane na grupę. Kolektywne działanie twórcze wykształciło u Mateusza D. samokontrolę, dzięki czemu powstrzymywał się od niekonstruktywnych reakcji, zmiana ta pozwala na uznanie HS 7. W funkcjonowaniu nieletniego w grupie rówieśniczej zauważono, że szanuje innych, traktując ich grzecznie w trosce o ich uczucia i dobro wspólnych interesów – w tym przypadku doprowadzenie do realizacji spektaklu, zatem HS 8 ma swe uzasadnienie. Mateusz dzięki pozytywnej energii i nietuzinkowym pomysłom zyskał sympatię i zjednywał sobie ludzi, co wzmagало jego poczucie bycia atrakcyjnym, kochanym i popularnym. Eksponowało jego wewnętrzną siłę, zdolności przywódcze i tworzyło pozytywne informacje zwrotne. Taki stan rzeczy akcentuje trafność HS 9 jak również wskazuje na nową rolę społeczną – lidera co pozwala pozytywnie zweryfikować HS 10.

Pewność Mateusza D. w perspektywie realizacyjnej, dbałość o swoje dobre imię, samopoczucie, rozwój i przyszłość, a także nie chronienie się przed społeczną oceną skłania do uhonorowania HS 11. Wielokrotnie podkreślano otwartość i błyskotliwość chłopca podczas działań teatralnych, który zdobywał przychyłność innych ludzi, wpływał na zachowanie kolegów, miał ich poparcie i uznanie, stąd też pozytywnie rozpatruje się HS 12.

Mateusz jest najmłodszy z rodzeństwa, nieustannie potrzebuje dużo uwagi, lubi być w centrum zainteresowania, co udowadniał zabiegając o główne postaci w etiudach. Oznacza to potwierdzenie HS 13.

U nieletniego słabo zarysowana jest inteligencja emocjonalna, lecz z uwagi na konkretny postęp Mateusza D. w rozumieniu własnych emocji HS 14 ocenia się pozytywnie. Natomiast rozumienie empatyczne nie uległo wykształceniu, dlatego HS 15 można odrzucić.

### **Finalne ujęcie zysków**

Twórczy pragmatyzm Mateusza D. i zaangażowanie w pracę teatralną wpłyną na progres cech, co pociąga za sobą pozytywne werdykty sędziów kompetentnych i pozwala na pomyślną weryfikację zmiennych, jak przedstawia tabela 3.9.



OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych MATEUSZ D.			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	P	P	P
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	P
	HS 4: umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów	P	P	P	P
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	P	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	P	P	P	P
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	P	P	P	P
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	P	P	P	P
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	P	P	P	P
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	P	P	P	P
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	P	P	P	P
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	P	P	P	P
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	P	P	P	P
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	N	N	N	N
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					14/15
Zmiana progresywna					14
Zmiana negatywna					1
Stagnacja – brak istotnej zmiany					0

Tabela 3.9. Podsumowanie studium przypadku Mateusza D. w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych

## **Indywidualizacja pracy z nieletnim**

Analizując otrzymane dane, najtrudniejszym, bo najbardziej wymagającym treningu i wsparcia obszarem jest sfera uczuciowo-emocjonalna, a także motywacyjna. Chłopiec wymaga prowadzenia i wyrabiania nawyku systematyczności uczenia się i w miarę możliwości publicznego prezentowania sukcesów edukacyjnych. Promowanie efektów jego starań mogłoby stać się stymulatorem i motywatorem do uczenia się, budowałoby informację, że potrafi, a to z kolei dałoby poczucie dumy i osobistej satysfakcji.

Ważne są działania redukujące, eliminujące skłonność do zachowań agresywnych na przykład poprzez wprowadzenie do pracy ośrodka Treningu Zastępowania Agresji (TZA)<sup>875</sup>. Mateusz ma trudność w opanowaniu wulgarnego słownictwa w odpowiedzi na zdarzenia stresowe. Właściwe byłoby omawianie sytuacji społecznych i adekwatnych reakcji emocjonalnych. Należałoby poświęcić uwagę i czas na naukę zarządzania emocjami i rozpoznawanie ich u innych.

Należałoby również wykorzystać zdolności przywódcze Mateusza, jego wyobraźnię i myślenie twórcze w powoływaniu lub włączaniu się w inicjatywy społeczne. Charyzma chłopca i jego upór w dążeniu do celu, na którym mu zależy, mogłyby przyczynić się do „pospolitego ruszenia”, a w rezultacie do osiągnięcia samozadowolenia i spełnienia w roli lidera.

Podczas okazji towarzyszącym warsztatom zauważono, że Mateusz chętnie podejmuje się prac manualnych – technicznych. Można byłoby powierzać mu zadania związane z naprawą drobnych usterek w pomieszczeniach Ośrodka, co także miałyby waloryzujący charakter.

---

<sup>875</sup>Trening Zastępowania Agresji (TZA) to adaptacja do polskich warunków programu (ART) *Aggression Replacement Training*. Jest to program interwencji skoncentrowany na zmianę zachowań osób agresywnych. Program (ART.) został opracowany w Instytucie Badań nad Agresją Uniwersytetu w Syracuse w Stanach Zjednoczonych pod koniec lat 70. Twórcą jest Arnold P. Goldstein we współpracy z innymi badaczami. Zob. Jacek Morawski, *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Instytut Amity, Warszawa 2004 oraz Arnold P. Goldstein, Bary Glick, John Gibbs, *ART. Program Zastępowania Agresji*, tłumaczenie. E. Bartz, Instytut Amity, Warszawa 2004 oraz Łukasz Kołomański, *Aggression Replacement Training (ART) jako przykład stosowania komponentu behawioralno- poznawczego w resocjalizacji nieletnich*, [w:] Andrzej Rejzner, Paweł Szczepaniak, *Terapia w resocjalizacji. Część I – ujęcie teoretyczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 150-171.

## **PRZYPADEK PATRYKA, lat 16**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Patryk uczy się w klasie VI specjalnej szkoły podstawowej. Odroczone od podjęcia nauki w klasie pierwszej, następnie powtarzał klasę I i IV. Do szkoły uczęszcza niechętnie, unika niektórych lekcji, bardzo często udaje się na wagar. Jeśli uczestniczy w lekcjach funkcjonuje właściwie, otrzymuje dobre oceny. Nie chce korzystać z dowozu, woli chodzić pieszo lub przemieszczać się środkami komunikacji miejskiej.

Pochodzi z rodziny zdeintegrowanej, rodzice rozwiedli się, gdy Patryk był w młodszym wieku szkolnym, o co wносиła matka. Ojciec Patryka stosował ostrą przemoc wobec całej rodziny, nadużywał alkoholu, pozostawiał bez środków do życia narażając na głód, złe warunki ekonomiczne, a w konsekwencji poważne zaniedbania. Doświadczanie przemocy fizycznej w dzieciństwie, obecnie ujawnia się w reakcjach Patryka na nagły, niespodziewany ruch w jego kierunku lub w pobliżu niego nawet pozbawiony negatywnych intencji. Wówczas chłopiec odsuwa się wykonując rodzaj uniku, a także mruży oczy jakby nie chciał patrzeć na to, co ma nastąpić, ma krótkotrwałe drżenie ciała.

Po kilku latach samodzielnego wychowywania dzieci, matka stworzyła rodzinę zrekonstruowaną. W wyniku poprzednich doświadczeń i sytuacji życiowej ma ograniczoną władzę rodzicielską nad małoletnimi dziećmi. Przy obecnym partnerze sytuacja rodzinna zmieniła się. Chłopiec akceptuje związek matki, mężczyznę traktuje jak ojca i tak się do niego zwraca. Rodzina czuje się bezpiecznie.

Nieletni lubi muzykę, najbardziej hip-hop, interesuje się też kulturą reggae. Ma krótkie dredy z tyłu głowy, nosi koszulki i akcesoria z emblematem marihuany<sup>876</sup>. Nie krył zaciekawienia pornografią, rozpowszechniał informacje na temat dostępu do bezpłatnych filmów internetowych. Wykazywał skłonności do drobnych kradzieży np. czekolada, żarówka ledową. Najczęściej jednak przyjmuje rolę „czujki” polegającą na ochranianiu przed przyłapaniem i informowaniu sprawców o możliwościach dokończenia danego czynu. Jest oskarżony o rozbicie szyby w oknie mieszkania staruszki oraz dewastacje i kradzieże. Ma przed sobą kilka spraw sądowych.

---

<sup>876</sup> Beata Hoffman zauważa, że zamieszczanie symboli zaczerpniętych ze świata narkotyków stało się popularnym zabiegiem marketingowym w obszarze popkultury, wzbudzającym ciekawość i popyt młodzieży. Zob. Beata Hoffmann, *Narkotyki w kulturze młodzieżowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 118.

Rozpoznanemu niedostosowaniu społecznemu Patryka przypisuje się wysokie wyniki w wybranych podskalach, co eksponuje tabela 4.1.

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	8 p.	7	11 p.	7	8 p.	8	6 p.	8	8 p.	9
<b>POST-TEST</b>	7 p.	7	9 p.	6	6 p.	7	6 p.	8	8 p.	9

Tabela 4.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Patryka

Uczestnictwo Patryka w warsztatach teatralnych nie wpłynęło na zmianę parametrów zdiagnozowanego nieprzystosowania. W badaniach końcowych u nieletniego nie zaznacza się zmiana w zakresie przystosowania rówieśniczego (podskala II). Badany zaczął w miarę systematycznie realizować obowiązek szkolny, stara się wytrwać do końca lekcji. Powoduje to zmianę na przeciętny poziom nieprzystosowania (podskala III). Stopień zachowań antyspołecznych objętych podskala IV i rodzaj deficytów ujętych w podskali V także nie uległ obniżeniu. Niezmiennie wysokie wyniki pozostają w podskali VI, nie by to obszar poddany oddziaływaniom w pracy eksperymentalnej.

## II. Analiza i interpretacja badań dotycząca cech pomiaru

### 1. AUTOPERCEPCJA

#### Obraz „ja”

Opisanie samego siebie było dla Patryka sporym wyzwaniem, któremu nie sprostał. Pojawiają się silne ambiwalencje wokół rozszczepienia obrazu „ja”. Nieletni dostrzega siebie przez pryzmat nauczycieli – „niegrzeczny”, gdyż taką informację najczęściej odbiera w szkole i z komunikatów kolegów – „fajny” (ryc. 4a). Brak umiejętności określenia siebie przerodził się w spójny obraz „ja”,

w którym można wyodrębnić: komponent prospołeczny – znaczenie dla chłopca cech interpersonalnych: „przyjacielski, „towarzyski”, „koleżeński” oraz komponent pragmatyczny – wskazujący na dostrzeganie własnych umiejętności artystycznych (ryc. 4b).

W kolorowaniu postaci Patryk nie ujawnił się predylekcje do działań plastycznych. W obu przypadkach (4a i 4b) zaznaczył postać czterema kolorami. W pre-teście mocno zarysowana „nuda”, rozmieszczona w nogach, dewaluuje na rzecz potrzeb i wartości interpersonalnych takich jak miłość i przyjaźń, które aktywują. Przyjaźń powstała na mocy wspólnego działania. Ujawnianie złości w badaniu wstępnym i końcowym może świadczyć o uczciwej samoświadomości. Wszakże w pre-teście występowała „nienawiść” oplatająca ramiona i związana z aktami agresji<sup>877</sup>. W post-teście złość wyrażona została także czarnym kolorem, umiejscowiona jest w brzuchu, co może mieć bezpośredni związek z doświadczanym, a nie uświadamianym stresem.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Nieletni podczas warsztatów teatralnych często stawiał opór, nie zawsze prawidłowo wykonywał ćwiczenia. Unikał wysiłku związanego z generowaniem pomysłów i odegraniem sceny. Poruszał się leniwie i ociężale, zwykle w jednej sferze. Mimo indywidualnych treningów – nie pracował nad mimiką, towarzyszył mu cały czas taki sam wyraz twarzy, nie potrafił oddać napięcia i dopasować się do granej sytuacji, uciekał wzrokiem. Wydawał się zamknięty, niedostępny, pozbawiony zaangażowania i świadomości grania ciałem, bardzo onieśmiało go i spowalniało utrzymywanie kontaktu wzrokowego. Patryk nie wykorzystywał przestrzeni, którą miał do dyspozycji, nie dążył do bycia w wyjątkowych interakcjach artystycznych. Niepokój budziły nagłe reakcje Patryka na impulsywny ruch odbywający się blisko niego, który – zdaje się – interpretował jako zagrażający, bowiem szybko odsuwał się na chwilę przymykając oczy. Jak wcześniej wspomniano takie odruchy mogą mieć związek z doświadczaniem krzywdzenia we wczesnym dzieciństwie.

Ogromnym zaskoczeniem dla prowadzącej było zgłoszenie się Patryka do etiudy w finałowym występie. Tworzył ją w duecie z opisanym poprzednio

---

<sup>877</sup> Tą energię rozumie się jako wynik trudności istniejących w rodzinach badanych, co wiąże się z wysokimi wynikami w podskali VI Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS) L. Pytki.

Mateuszem D., dużo niższym i drobniejszym. Współpracował opierając się na dążeniu do syntonii i wyrazistości ruchów. Używał odpowiedniej mimiki, chociaż preludium straciło na swej przejrzystości w wyniku odwracania głowy, śmiania się i rozprężenia. Niemniej jednak przedstawiona przez niego kontakt improwizacja uczyła widzów nieobojętnych na jego pracę.

## 2. AUTOKREACJA

### Postawa twórcza

Patryk we wstępnym badaniu kwestionariuszem KAN-H uzyskał 31 punktów w sferze nonkonformizmu i zachowań heurystycznych znamionujących postawę twórczą. (zob. tabela 4.2).

Postawa odtwórcza				Postawa twórcza		
PRE-TEST	POST-TEST			PRE-TEST	POST-TEST	
11p.	13p.	K	Sfera charakterologiczna	N	16 p.	15 p.
8 p.	14 p.	A	Sfera poznawcza	H	15 p.	12 p.
<b>19</b>	<b>27</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>	<b>31</b>	<b>27</b>

Tabela 4.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

W samoopisie Patryka występuje niewiele cech dominujących, co wpływa na ubogi rys twórczego zachowania. Analiza poszczególnych skal w pre-teście ujawnia, że nieletniego w sferze konformizmu (K) definiuje: sztywność adaptacyjna i stereotypowość. Zachowania algorytmiczne (A) przejawiają się w bierności poznawczej. W sferze nonkonformizmu (N) Patryk charakteryzuje się: odpornością i wytrwałością, odpowiedzialnością, samokrytycyzmem. Zachowania heurystyczne (H) badanego to: myślenie dywergencyjne i uzdolnienia artystyczne.

W wynikach końcowych odnotowano spadek punktacji w postawie twórczej, z kolei wzrost punktów zauważa się w zachowaniach algorytmicznych, co ilustruje tabela 4.3.

	K	N	A	H	N + H	A + K
PRE-TEST	5	4	2	4	4	4
POST-TEST	6	3	5	3	3	5

Tabela 4.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

W post-teście pojawiają się nowe cechy opisujące nieletniego. W zakresie skali konformizmu (K) Patryk charakteryzuje się niskim poczuciem wartości „ja”. W sferze nonkonformizmu (N) wykazuje się: dominatywnością, samoorganizacją,

spontannością i ekspresją. Zachowania algorytmiczne (A) obejmują wdrukowywanie się, a zachowania heurystyczne (H) uczenie się samodzielne.

U nieletniego przeważają zachowania konformistyczne nad zachowaniami nonkonformistycznymi i heurystycznymi. Mocniejsza jest sfera charakterologiczna, sfera poznawcza jest słabo nasiloną.

### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

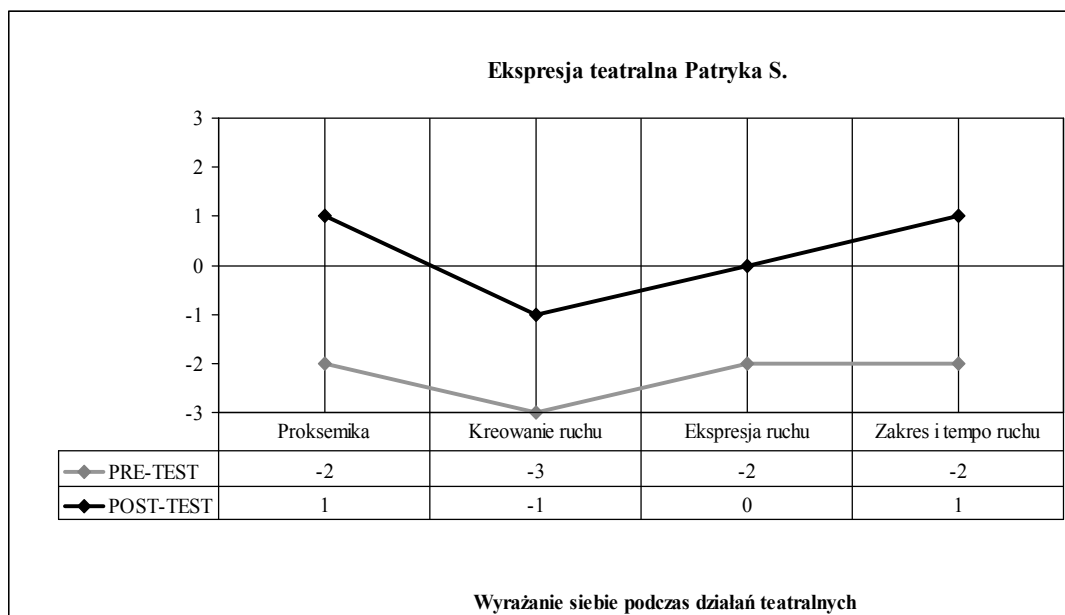
Rozpoznane w badaniach wstępnych uzdolnienia artystyczne dotyczą umiejętności manualnych. Czynnością pochłaniającą Patryka jest rysowanie, wykazuje on szczególne upodobanie i fascynację graffiti, projektuje także wzory tatuaży, z których wykonywania słynie w środowisku otoczenia. Badany wnikliwie obserwuje rysunek, potrafi go dokładnie odwzorować, co potwierdza zachowania algorytmiczne, ale także odporność i wytrwałość, występującą w sferze nonkonformizmu. W aktywności plastycznej wykazuje większą swobodę myślenia i działania, wykracza poza schemat, dodaje nowe elementy, „udziwnia” swoje prace. Jego wytwory nawiązują do kultury azjatyckiej lub uwzględniają motywy kultury reggae.

Czynione nieustannie obserwacje nieletniego skłaniają do wniosku, że adekwatny obraz nieletniego wyłania się w pre-teście. Chłopiec nie lubił podejmować wysiłku fizycznego czy intelektualnego do stworzenia etudy. Najczęściej kopiował pomysły innych w wymiarze kinestetycznym i działaniach opartych na słowie. Wymagał precyzyjnego i indywidualnego objaśniania zadań krok po kroku, potrzebował aprobaty prawidłowo wykonywanej pracy, co być może jest związane z pojawiającym się, z kolei w post-teście, niskim poczuciem wartości. Patryk wymaga wsparcia w twórczym rozwiązywaniu problemów, samodzielność, spontaniczność i kreatywność ujawnia się wyłącznie w ekspresji plastycznej.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

Patryk wyrażał umiarkowane zainteresowanie przebiegiem warsztatów teatralnych. Przypuszczalnie, gdyby nie pozytywne przyjęcie informacji o cyklu spotkań teatralnych przez kolegów i ich namowy, nieletni odmówiłby udziału. Podczas pierwszych zajęć teatralnych badany nieustannie śmiał się z każdego ćwiczenia podczas jego wykonywania i prezentowania. Niekontrolowanym chichotem, wynikającym z braku zrozumienia treści polecenia, burzył klimat etud,

dekoncentrował siebie i grupę. Jego zachowanie całkowicie deprymowało akt kreacji, determinując punkty ujemne zilustrowane na wykresie 4.1.



Wykres 4.1. Wyniki Patryka pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Nieletni najczęściej zajmował obszar D pozostając w cieniu innych ćwiczących, co dawało mu poczucie obniżenia wymagań i poczucia bycia „zwolnionym” z angażowania się, przeżywania roli. Izolował się, unikał łączenia w pary, preferował ćwiczenie solo, utrzymując kontrolę wzrokową reszty uczestników. Rzadko łączył się w pary, nawiązanie i utrzymanie dłuższego kontaktu wzrokowego wprawiało go w zakłopotanie wyrażone śmiechem czy odwracaniem głowy. Badany najczęściej pracował pod szyldem algorytmu podpatrując pracę współćwiczących i naśladując pomysły. Jeśli sam był autorem ruchu, figury, sytuacji scenicznej nieustannie ją powielał bez modyfikacji, a przede wszystkim bez oceny przydatności oraz trafności. Jego niestaranność, nie zastanawianie się nad doborem miny współgrającej z plastyką ciała i osadzonej w danym kontekście powodowało nieczytelność obrazu. Nieletni wykazywał małą aktywność, często siadał lub wykonywał jakiegokolwiek ruchy najczęściej wymyślone wcześniej przez innych. Dobrze czuł się w horyzontalnym ułożeniu ciała, stąd też często podejmował pracę przy podłożu. Między ćwiczeniami zarejestrowano częste nucenie ulubionych kawałków muzyki rap lub reggae.

Na półmetku warsztatów udział Patryka stanął pod znakiem zapytania z powodu kontuzji kolana – Patryk uległ wypadkowi komunikacyjnemu, przez trzy



tygodnie miał unieruchomioną kończynę w szynie gipsowej. Ku zaskoczeniu prowadzącej i grupy, nieletni przychodził na warsztaty i aktywniej niż dotąd w nich uczestniczył. Nie korzystał z przywilejów, chętnie pracował zarówno w pozycji siedzącej, wertykalnej i horyzontalnej. Zdarzało się, że z założonej szyny czynił instrument, wystukując na niej rytm tworzący namiastkę podkładu muzycznego do danej etiudy.

Niezmiennie problematyczne dla badanego było utrzymanie powagi, chłopiec zartował, śmiał się, nie panował nad mimiką i ruchami ciała. Wykształciła się jednak umiejętność współdziałania i dostrajania. Jego praca zmierzała w kierunku afiliacji, natomiast podejmowana z rezerwą i ograniczająca się do podania dłoni. Patryk starał się wprowadzać własne pomysły, wciąż jednak śledził i naśladował pracę innych, a jego aktywność opierała się na stereotypach. Ekspresja odznaczała się ambiwalencją, a zakres i tempo ruchów było powolne, bez entuzjazmu i oddawania zakładanych emocji. Nieletni usiłował eksplorować przestrzeń, eksperymentował z dynamiką kroku, czasem przyspieszał lub zwalniał. Bezpiecznie czuł się w strefie D i B.

### **Kompetencje indywidualne**

Nieletni, na ogół małomówny, używający niestosownych komentarzy i wulgaryzmów okazał się dobrym rozmówcą, chociaż pierwsze odpowiedzi były lapidarne, pozbawione emocji, refleksji, z negatywną oceną siebie. Często nawiązywał do sytuacji związanych ze szkołą i nauką. Z kolei po zakończonych warsztatach, zdania Patryka były pełniejsze, można dostrzec w nich wgląd w siebie i umiejętność autodeskrypcji. Chłopiec zaczął odwoływać się do wartości i norm społecznych, wspominał o ćwiczeniu poznanym na warsztatach teatralnych (zob. tabela 4.4).

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>878</sup>		
<i>1. Zdolności poznawczo-oceniające</i>				
Dokonyje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Patryk skuteczność wiąże z siłą, mówi: „ <i>kiedy ktoś się bije, próbuję ich rozłączyć, udaje się to często</i> ”. Sam	Siedział okrakiem na krześle obok badaczki <sup>879</sup> .

<sup>878</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

<sup>879</sup> Siedzenie okrakiem na krześle to symboliczne osłanianie się w sytuacji fizycznego lub werbalnego ataku. Podkreśla dominację i próbę przejścia kontroli. W przypadku Patryka raczej to mało

			czasami jest skuteczny, działa spontanicznie i według planu.	
	POST	Tak	Nieletni „bycie skutecznym” definiuje następująco: „ <i>no, jeśli czegoś chcę, to, to dostaję, osiągam</i> ”. W jego ocenie własnej skuteczności nie pojawiły się zmiany – czasami jest skuteczny. Działa zamiennie, raz spontanicznie, raz planowo.	Usiadł naprzeciw badaczki. Szybko prostował się, mówił głośno i pewnie.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Nie	Nieletni nie potrafi wymienić swoich najlepszych cech. Na pytania odpowiadał „ <i>nie wiem</i> ”. W przyszłości chciałby zostać mechanikiem i lakiernikiem samochodowym. Nie potrafił wskazać cech charakteru, które posiada i mógłby wykorzystywać w podanych zawodach.	Siedział okrakiem na krześle obok badaczki.
	POST	Tak	Patryk znał swoje najlepsze cechy – jest koleżeński i uśmiechnięty, dzięki czemu ma wielu kolegów. Nadal chciałby zostać mechanikiem samochodowym, tu przytoczył jeszcze jedną cechę, która przyda mu się w tym zawodzie – „ <i>pomocny</i> ”.	Neutralnie.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Tak	Patryk bez wahania informuje, że brakuje mu „grzeczności w szkole”. Nie budzi to w nim negatywnych odczuć, wie jednak, że dzięki byciu „grzecznym” lepiej oceniono by jego zachowanie.	Siedział okrakiem na krześle obok badaczki.
	POST	Tak	Chłopiec nadal odwołuje się do grzeczności jako cechy mu brakującej. Zmianą jest niezadowolenie z tego deficytu. Patryk nieświadomie pojmuje grzeczność jako respektowanie norm, zaznacza: „ <i>byłbym grzeczny, nie miałbym problemów</i> ”.	Mówi ze smutkiem w głosie.
<b>2. Konceptualizacja stanów „ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Nie	Badany odczuwa zadowolenie z dobrej gry w piłkę nożną i zbijaka. Nie dostrzega umiejętności, z których nie jest zadowolony. Nie chciałby pozbywać się żadnej ze swoich cech.	Ziewa. Odwrócił krzesło, usiadł normalnie.
	POST	Tak	Patryk jest zadowolony z umiejętności grania w piłkę, rysowania graffiti oraz	Odpowiadał z widocznym zadowoleniem

prawdopodobne, zatem przyjęta przez niego pozycja jest przypadkowa. Zob. Allan, Barbara Pease, *Mowa ciała*, op. cit., s. 290-291.

			wykonywania „kłaśnij – tupnij” <sup>880</sup> . Nie jest pewien, ale czuje, że nie ma takich umiejętności, z których nie byłby zadowolony. Chciałby pozbyć się skłonności do przeklinania, czasami udaje mu się powstrzymać.	z samego siebie.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Nie	Nieletni opisuje siebie tylko trzema cechami, czyni to w kontekście sytuacji szkolnej: sprytny 10 – „ <i>ściągam</i> ” niegrzeczny 5 – „ <i>daje mi nagane</i> ” uśmiechnięty 5 – „ <i>nic mi nie daje</i> ”.	Po przeczytaniu pytania chwycił się za głowę, sygnalizując, że znalazł się kłopotcie otrzymując niełatwe dla siebie polecenie.
	POST	Tak	Patryk szybko wymienia umiejętności, cechy wewnętrzne i zewnętrzne wraz z oceną ich przydatności w życiu, jednak bez argumentacji: koleżeński 10 uśmiechnięty 10 pomocny 5 wysportowany 7 atrakcyjny 1	Uśmiecha się, wyrażając zadowolenie.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Nie	Zwykle działa bez namysłu, czas do zastanowienia jest dla niego zbędny.	Neutralny.
	POST	Nie	Twierdzi, że „ <i>szybko się u niego wszystko dzieje</i> ”, stąd też szybko działa i decyduje.	Wyraz „ <i>szybko</i> ” akcentował i wspomagał gestami.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Nie	Nie udało mu się dotąd osiągnąć przyjętych celów. Czasami udaje mu się zmieniać coś w życiu. Zadania wykonuje do końca.	Zerkał w kartki badaczki, pytając: „ <i>dużo jeszcze</i> ”?
	POST	Tak	Osiągnął cel, którym było zdanie do następnej klasy, jest grzeczny. Zmiany w swoim życiu uzależnia od starania się lub też jego braku. Przyznaje, że wykonuje zadania do końca, ale czasem mu się nie chce.	Neutralny.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Tak	Po raz pierwszy Patryk odwołuje się do swoich	Prostuje się, ziewa.

umiejętności, które łączy z realizacją celu. Podkreśla:

<sup>880</sup> Kłaśnij – tupnij – to parateatralne ćwiczenie ruchowe, którego nauczył się Patryk podczas warsztatów. Jego rozbudowany opis znajduje się w zbiorze scenariuszy zamieszczonych w aneksie na końcu pracy.

			<i>„chcę być lakiernikiem i mechanikiem, więc sposobem jest nauka i malowanie np. rysunków, ścian”.</i>	
	POST	Tak	Podobnie jak wcześniej nieletni wzmiankuje o nauce i pracy, dobrym wykonywaniu swoich zadań w drodze do osiągnięcia celu. Jeśli będą go chwalić i będzie pracować w zawodzie, pozna, że osiągnął przyjęty cel.	Podczas odpowiedzi mruży oczy, jakby wizualizował przyszłość.
Dokonyje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Tak	Najczęstszym jego błędem jest złe zachowanie się. Poprawia się, aby nie uzyskać nagany.	Patrzy podejrzliwie.
	POST	Tak	Nadal najczęstszy błąd stanowi nieodpowiednie zachowanie i przeklinanie. Przeprasza i poprawia się.	Wypowiedź potwierdza ruchami głowy.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Pochwała, w jego odczuciu stanowi najlepszą informację o dobrze wykonanym zadaniu. Stara się wykorzystywać wszystkie swoje zdolności przy realizacji zadania.	Ziewa.
	POST	Tak	Gdy uzyska pochwałę i pozytywną ocenę, wie, że dobrze wykonał zadanie. W zależności od wyzwania stara się wykorzystać wszystkie swoje zdolności i umiejętności.	Uśmiecha się.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Nie	Brak odpowiedzi.	Wzrusza ramionami, przeczy głową, wyrażając brak pomysłu na wypowiedź.
	POST	Tak	Słuszność wyboru i zachowania poznaje po tym, że nie przysporzył sobie problemów.	Uśmiecha się, ziewa.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Tak	Odpowiada zdecydowane „tak” dla ponoszenia konsekwencji oraz powtórne wykonania tego samego zadania.	Mówi z uśmiechem nie mogąc doczekać się końca pytań co wyraża się w wierceniu na krześle.
	POST	Tak	Odpowiedź analogiczna.	Zerka na zegarek w telefonie, uśmiecha się pytając z zadowoleniem „koniec”?

Tabela 4.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Patryka

Obszar *zdolności poznawczo-oceniające* na początku był niezadowolający. Patryk funkcjonował ze stygmatem „niegrzecznego” chłopca, co po warsztatach uległo zmianie, gdyż nie oceniano jego jako osoby, a wskazywano na potencjał, perspektywy, przestrzeganie norm społecznych i szanowanie zasad. Najważniejsze jest rozpoznanie w sobie pozytywnych cech oraz łączenie związków przyczynowo-skutkowych. Postawa ciała i brzmienie głosu także zmieniły się. Patryk mówił głośno, z przekonaniem o własnej słuszności. Wyprostowana sylwetka, bez przybierania nienaturalnych pozycji mogą świadczyć o nabyciu przekonania o własnej wartości i kompetencjach.

Badany podczas pierwszej rozmowy akceptował siebie, dawał prawo niepowodzeniom i nie dostrzegał potrzeby zmian. Przywołaną umiejętność „*ściągnięcia*” w szkole postrzega jako atut, a nie jako nie łamanie zasady uczciwości. Czerpie korzyści z uniknięcia konsekwencji, uważa to za normę. W post-teście dokonuje się u Patryka *konceptualizacja stanów „ja”*, gdyż opisuje pożądane u siebie właściwości, potrafi oszacować ich przydatność na skali i wskazać cechy, nad którymi powinien popracować.

Patryk zaczął zauważać w sobie zmiany, co następuje w fazie *realizacja „ja”* dostrzega cel oraz przyczynę i skutek swojego zachowania, postępowania. Ma świadomość istotności nauki i pracy. Wcześniej korektę zachowania utożsamiał z celowym unikaniem kary, natomiast w post-teście pojawia się przeproszenie i związane z nim dokonywanie zmian.

Faza *zdolności sprawdzająco-oceniających* jest niekompletna, pozbawiona przekonania i wymagająca dojrzałości. Początkowo brak kłopotów chłopiec oceniał jako umiejętność, natomiast później wyrażał gotowość zmierzenia się z konsekwencjami. Ta część pytań została zdominowana przez znudzenie i zmęczenie interlokutora. Chęć zakończenia rozmowy sygnalizowana była ziewaniem, ukradkowym zerkaniem na zegarek, a przede wszystkim zdawkowo udzielanymi wypowiedziami.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Patryk swoją frustrację i irytację akcentował używając wulgaryzmów i wyzwisk pod adresem kolegów, po cichu – do kuratorów – wychowawców i prowadzącej. Mechanizmy samokontroli kształtowały się na słabym poziomie. W badaniu wstępnym KKS nieletni uzyskał niskie wyniki we wszystkich obszarach.

W badaniu końcowym wyniki zmieniły swą wartość na przeciętne. Najniższa zmiana wystąpiła w sferze sytuacji intymnych z 31 punktów wzrosła do 36. Niewielki postęp dokonał się w związku z odpornością na ekspozycję społeczną. Na początku Patryk uzyskał 40 punktów oraz 53 punkty finalnie. Zachowania wymagające umiejętności asertywnych początkowo zyskały 42 punkty, rezultat końcowy to 53 punkty.

### **3. AUTOREFLEKSJA**

#### **Nowy system wartości**

Nieletni stara się w miarę regularnie uczęszczać na zajęcia szkolne – dzięki czemu otrzymał promocję do następnej klasy. Patryk również regularnie uczęszcza na zajęcia w Ośrodku Kuratorskim, jednak nie zawsze stosuje się do zasad obowiązujących w ww. placówkach. Patryk pali papierosy, nieustannie mówienie o „gandzi”. Podkreślanie strojem zainteresowania marihuaną, chwalenie się doświadczeniami jednoznacznie wskazuje, iż nieletni sięga po środki psychoaktywne, co postrzega jako rodzaj rozrywki i sposobu na wyluzowanie.

Nadal zdarzają się sytuacje, gdy nieletni jest wulgarny w stosunku do wychowawcy lub rówieśników, stara się nad tym panować. Gdy wypowie niecenzuralne słowo, zakrywa dłonią usta, przeprasza. Nastolatek nadal wchodzi w sytuacje konfliktowe z rówieśnikami, jednak – w ocenie kuratora – dąży do „łagodniejszego” rozwiązywania zaistniałych nieporozumień. Wcześniej, nieletni, w wyżej wymienionych sytuacjach, stosował siłę i był ordynarny, teraz stara się rozmawiać z rówieśnikami.

#### **Poczucie własnej wartości i samoocena**

U Patryka ogólna samoocena (SO) kształtuje się na przeciętnym poziomie. Najwyższym wynikiem w post-teście odznacza się samoakceptacja moralna (SM), co oznacza, że postępuje w zgodzie ze swoimi zasadami moralnymi i popularność (P)<sup>881</sup>. Być może popularność związana jest z faktem, iż wyznaczył on w Ośrodku Kuratorskim trend – noszenie dredów z tyłu głowy. Budził podziw umiejętnościami

---

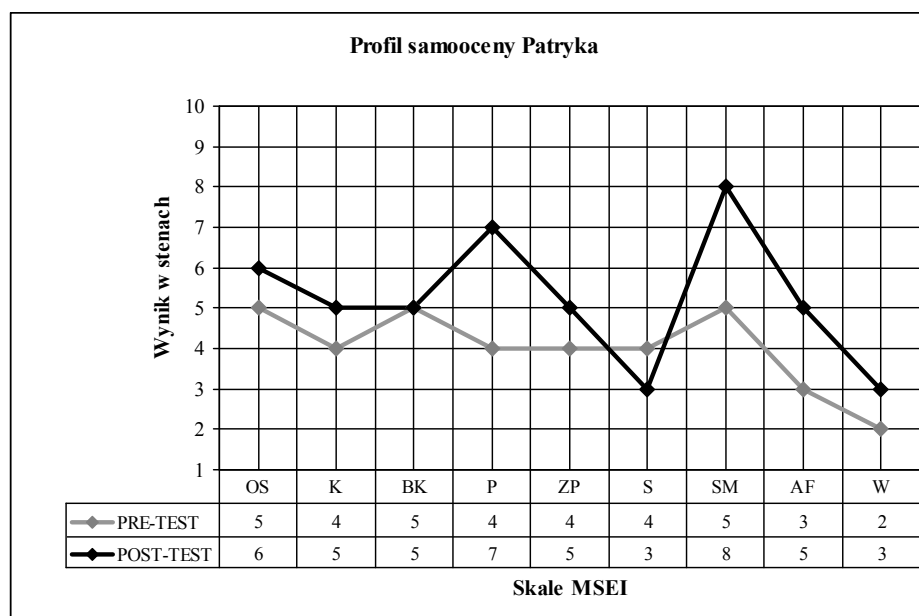
<sup>881</sup> Mimo, iż tabela wskazuje na najwyższy wynik dla Samoakceptacji Moralnej (SM), zgodnie z wytycznymi zawartymi w podręcznik Kwestionariusza MSEI, wymiar ten wyłącza się z interpretacji ze względu na niską rzetelność skali. Zob. Diana Fecenec, *Podręcznik MSEI – Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*, Polska adaptacja, Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2008, s. 93

manualnymi wyrażającymi się głównie w projektach tatuaży. Zapoczątkowana tendencja uruchomiła również zjawisko lansowania się, które podniosło poczucie fizycznej atrakcyjności (AF) badanego, co ukazuje tabela 4.5.

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	5	4	5	4	4	4	5	3	2	6	1
POST-TEST	6	5	5	7	5	3	8	5	3	2	1

Tabela 4.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Patryka

Jak widać na poniższym wykresie 4.2, pozostałe cechy są niezmiennie.



Wykres 4.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Stalość nie dotyczy integracji tożsamości (IT). Początkowy wynik był wyższy niż końcowy, wówczas nieletni miał poczucie wewnętrznej spójności. Jednak drugi pomiar zdaje się oddawać rzeczywistość, chociaż przebiegające na nieświadomym poziomie, odczucia konfliktu między różnymi aspektami swojej osobowości<sup>882</sup>.

<sup>882</sup> Zob. Edward J. O' Brien, Seymour Epstein, *Podręcznik MSEI*, op. cit., s. 11.

#### 4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE

##### Forma i treść pełnionych ról społecznych

Patryk uważał się za „luzaka”, „żartownisia”, chciał być „cool”<sup>883</sup>. Często zachowywał się niestosownie, dużo mówił o seksie, nawet w nieodpowiednich momentach. Zdecydowanie nie respektował granic, co objawiało się próbami dociekania, jaki temat, słowa, jego zachowanie zawstydzi lub zbulwersuje prowadzącą. Odwoływanie się do seksualności czy też wykonywanie lubieżnych pów, ruchów frykcyjnych, jak również głośne dzielenie się fantazjami na temat prowadzącej miało zwrócić uwagę grupy na Patryka. Natomiast zamierzone próby speszenia animatorki były formą manipulacji polegającej na nadaniu wyższej rangi nieletniemu jako sterującemu interakcjami i zdeprymowaniu osoby, w którą działanie wymierzono. Zuchwałe sformułowania chłopca nie były tolerowane przez pozostałych uczestników, oprócz Krzysztofa P. (opisanego na s. 160-179). Patryk kierował się sugestiami i poddawał się wpływom młodszego od siebie Krzysztofa, w którym znalazł kompana do nieprzyzwoitych żartów. Pozostali nieletni nie reagowali na słowne prowokacje Patryka, sprzeciwiali się jego postępowaniu i komentowali między sobą jego nieodpowiednio adresowane pomysły.

##### Ocena kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne Patryka, we wszystkich obszarach w post-teście zmieniły się z niskich na przeciętne (tabela 4.6). Działanie chłopca podczas premiery potwierdza zmniejszenie strachu przed społecznym eksponowaniem.

	I Sytuacje intymne	ES Ekspozycja społeczna	A Asertywność	Σ
PRE-TEST	2	3	3	2
POST-TEST	4	6	6	5

Tabela 4.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych

Wzrost asertywności Patryka może wyrażać się także w świadomości własnych cech i umiejętności ujawnionych jako kompetencje indywidualne.

<sup>883</sup> Maciej Bernasiewicz objaśnia angielskie pojęcie oznaczające: fajny, super, w porządku. W rozumieniu autora bycie „cool” charakteryzuje młodzież nie angażującą się w jakiegokolwiek aktywności, żyjącą na luzie, a nawet lekceważącą ustalone hierarchie. Zob. Maciej Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 47.



### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Dzięki warsztatom teatralnym Patryk poznał lepiej grupę, bardziej zintegrował się z jej uczestnikami. Wspólne działanie przyczyniło się do nawiązania bliższych relacji i zawiązania sympatii. W ocenie kuratora – wychowawcy, dzięki warsztatom teatralnym Patryk stał się bardziej otwartą osobą, można z nim częściej porozmawiać. Zaczął mówić o swoich problemach oraz potrzebach.

Wśród kolegów z Ośrodka Kuratorskiego i w miejscu zamieszkania Patryk uchodzi za osobę o dobrym guście i znawcę mody. Ma umiejętności plastyczne, samodzielnie wytatuował sobie smoka oplatającego lewe przedramię. Rysunek został zrobiony prymitywną maszynką tatuującą, przygotowaną ze struny gitary. Zadanie to wymagało nienagannej precyzji, pokonania bólu i wzmożonej koncentracji. Efekt wzbudza podziw rówieśników. Patryk jest chwalony i polecany jako ekspert i wykonawca tatuaży. Doradza także w kwestii uczesania, ubioru.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletnich**

Patryk ma w sobie, pozostałe z dzieciństwa, doświadczenia urazowe związane z przemocą stosowaną przez ojca. Podczas prób wykonywano ćwiczenia i gry teatralne wymagające częstej, nagłej zmiany ruchu. Zdarzało się, że Patryk na nieoczekiwaną, gwałtowną zmianę współwiczających czy prowadzącej reagował zatrzymaniem się w bezruchu lub wycofywał się z wypisanym na twarzy grymasem – mrużenie oczu, zaciśnięte usta. Podobne reakcje wraz z obserwowalnym chwilowym drżeniem ciała następowały na skutek podniesionego tonu głosu poprzez osobę zwracającą się do Patryka<sup>884</sup>. Po takich incydentach Patryk wracał do pracy w normalnym rytmie, prawdopodobnie wcześniejsze reakcje somatopsychiczne są nieuświadomione.

---

<sup>884</sup> Judith Herman twierdzi, że zdarzenia powodujące uraz psychiczny powstały jako odpowiedź na silny stres przekraczającą zwykle ludzkie zdolności przystosowawcze. Próby nieskutecznego uporania się ze wspomnianym doświadczeniem rodzą skłonność do utrwalania się w wynaturzonej formie. Oznacza to, że uraz łączy się z wadliwym sposobem reagowania na niego. Za: Stanisław Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Wydawnictwo „Difin” sp. z o.o., Warszawa 2007, s. 151.

## 5.KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji

W pre-teście Patryk uzyskał jeden ze słabszych wyników we wszystkich sferach związanych inteligencją emocjonalną. Badania końcowe nie ukazały progresu (zob. tabela 4.7).

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	$\Sigma$	Sten
PRE -TEST	18 p.	21 p.	22 p.	13 p.	24 p.	98	1
POST- TEST	23 p.	20 p.	28 p.	13 p.	21 p.	105	2

Tabela 4.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Patryka

Nieletni w słabym stopniu zna towarzyszące mu emocje, nie potrafi dobrze wykorzystać ich w myśleniu i działaniu. Umiejętnościami, nad którymi wymagana jest praca to: kierowanie własnymi emocjami, rozpoznawanie ich u innych osób oraz wykorzystywanie w budowaniu związków interpersonalnych.

### Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie

Widoczne w tabeli 4.8 wyniki stanowią o braku zachowań empatycznych.

	Wynik	Sten
PRE-TEST	16 p.	1
POST-TEST	33 p.	1

Tabela 4.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Końcowe wartości nie świadczą o uwrażliwieniu i współodczuwaniu, co koresponduje z powyższymi danymi. Można łączyć je z brakiem umiejętności rozpoznawania uczuć u innych osób, ale także upatrywać ich źródło w przemocy stosowanej przez ojca Patryka we wczesnym dzieciństwie.

### III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem

Zapoczątkowany proces twórczy w resocjalizacji Patryka, za sprawą jego udziału w warsztatach teatralnych, ma pozytywny wydźwięk na autopercepcję, autorefleksję i kompetencje społeczne. Początkowo Patryk nie potrafił opisać cech swojego charakteru. Dzięki warsztatom dokonał wglądu w swoje możliwości i umiejętności scalające się w pozytywny obraz „ja”, tak samo też weryfikuje się HS 1. Badany przełamał bierność dopiero podczas spektaklu, można to zatem postrzegać jako progres i przyjąć zasadność HS 2.

U chłopca przeważają postawy odtwórcze, obala to HS 3. Nie wykształcił również umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, zatem HS 4 można odrzucić. Ekspresja ruchu nieletniego stopniowo ewaluowała, Patryk czynił nieśmiałe próby nowych rozwiązań kinetycznych, niestety nie pozbawione asekurowania się i podpatrywania, w rezultacie HS 5. ocenia się pozytywnie. Podejmowana działalność plastyczna i czerpanie z niej przyjemności staje się wartością autoteliczną i pomyślnie ocenia HS 6. Nieletni przeciętnie radzi sobie z sytuacjami problemowymi, natomiast czyni to lepiej niż na początku warsztatów, co pozwala uznać HS 7.

Zacznem tworzenia się osi wartości może być zmiana w regularnym uczęszczaniu do szkoły, powstrzymanie się od fizycznej i słownej agresji. Z uwagi na te zmiany HS 8 weryfikuje się pozytywnie. Chłopiec uzyskiwał wiele komunikatów na temat wyglądu, w oparciu o nie sam dla siebie stał się atrakcyjny fizycznie, zatem HS 9 ma swoje uzasadnienie.

Często występujący w zachowaniu nastolatka brak przyzwoitości nie ustanowił nowej roli i ważnej dla grupy funkcji, wbrew założeniom HS 10. Nieletni wzmocnił odporność na stres i zachowania asertywne, zmiana ta potwierdza HS 11. Dzięki umiejętnemu wykorzystywaniu zmysłu estetycznego i sprawności manualnych Patryk stał się atrakcyjny społecznie. Kolegom i koleżankom podobał się luźny styl ubierania, próbowali go naśladować, a zatem HS 12 jest słuszna. Przebyte doświadczenia urazowe z dzieciństwa związane z przemocą nie zakłócają funkcjonowania społecznego chłopca (dotyczy HS 13).

Nie dostrzega się zmian w sferze emocjonalno-uczuciowej. Badany słabo identyfikuje i nazywa emocje, nie potrafi kierować nimi w swoim życiu i w relacji z drugim człowiekiem, co nie pozwala uruchomić mechanizmów empatii. W związku z powyższym HS 14 i HS 15 można odrzucić.

## Finalne ujęcie zysków

Sędziowie kompetentni orzekli, że zmiany progresywne dotyczą dziewięciu zmiennych, co ukazuje tabela 4.9.

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych PATRYK			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	P	P	P
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	N	N	N	N
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	N	N	N	N
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	P	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	P	P	P	P
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	P	P	P	P
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	P	P	P	P
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	S	N	S	S
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	P	P	P	P
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	P	P	P	P
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	S	S	S	S
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	N	N	N	N
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	S	S	S	S
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					9 / 15
Zmiana progresywna					9
Zmiana negatywna					3
Stagnacja – brak istotnej zmiany					3

Tabela 4.9. Podsumowanie przypadku Patryka w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych

## **Indywidualizacja pracy z nieletnim**

Manifestacja zainteresowania Patryka środkami psychoaktywnymi oraz zachowaniami seksualnymi skłania do podjęcia działań profilaktyczno-wychowawczych. Słuszne byłoby skierowanie go do udziału w programie wczesnej interwencji FRED<sup>885</sup>. Wskazana jest także rzetelna edukacja seksualna i zajęcia psycho-edukacyjne poruszające zagadnienia relacji damsko-męskich, w tym emocjonalności. Zalecana jest praca nad sferą emocjonalno-wolicjonalną oraz uczenie i wzmacnianie zachowań asertywnych.

Nieletniemu sprawia przyjemność aktywność plastyczna. Jego wytwory, zwłaszcza szablony tatuaży, budziły uznanie. Patryk, mimo, że jest autorem wielu prac w tym wielkoformatowych na murach (graffiti) nie rozwinął umiejętności myślenia dywergencyjnego. Zdecydowanie łatwiejsze jest dla niego odwzorowywanie niż samodzielne tworzenie. Zdaje się, że wprowadzone do Ośrodka zajęcia z elementami treningu twórczości mogłyby przyczynić się do rozwijania fantazji, wyobraźni, abstrahowania. Można byłoby poszukiwać projektów i akcji społecznych polegających na malowaniu bloków, pojazdów przez młodzież przyświecającym ideom ratowania życia (np. podopiecznych fundacji) lub dekorowanie przestrzeni publicznej miasta.

## **PRZYPADEK ADRIANA, lat 15**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Adrian uczy się w klasie V specjalnej szkoły podstawowej. Repetował klasę I, IV i V. Główną przyczyną były zaniedbania środowiskowe, brak odpowiedniej stymulacji i zainteresowania rodziców, które przyczyniły się do deficytów w sferze poznawczej. Chłopiec jest prowadzony przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Zabrze. Zyskał kwalifikację do kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Ma wadę wymowy, nie korzysta z terapii logopedycznej.

Nieletni wychowuje się w rodzinie pełnej, wielodzietnej. Zakres ról i obowiązków jest odwrócony – ojciec zajmuje się domem, matka pracuje, na niej spoczywa utrzymanie rodziny. Okresowo występują sytuacje związane z nadużywaniem alkoholu. Oboje mają ograniczoną władzę rodzicielską.

---

<sup>885</sup> FreD goes net – program profilaktyki selektywnej, opisywany na s. 195.

Wykonywanie funkcji opiekuńczych wobec małoletnich dzieci wzbudza wiele wątpliwości. Adrian zdecydowanie nie uzyskuje należytej uwagi i zainteresowania rodziców. Jest zaniedbany edukacyjnie, wychowawczo i higienicznie. Zapach i widoczny na szyi i za paznokciami dłoni brud oraz niemyte, przetłuszczone włosy świadczą o braku wyuczenia fundamentalnych nawyków pielęgnacji u Adriana, jak i niedopilnowaniu przez rodziców. Chłopiec często był ubrany nieadekwatnie do pogody, zimą nosił cienką kurtkę, nie posiadał szalika, rękawiczek, nakrycia głowy. Obuwie było wielokrotnie klejone lub zszywane, na wszystkie pory roku takie samo. Sytuacja finansowa rodziny nieletniego jest trudna i nakazuje reglamentować wydatki, jednak brak zapewnienia odpowiedniego ubioru wskazuje na ewidentne bagatelizowanie i brak troski.

Słaba kontrola widoczna jest także w kwestiach związanych z dydaktyką i wychowaniem. Rodzice incydentalnie nawiązują kontakt ze szkołą, zwykle zwracają się po stypendium. Mimo jego otrzymywania Adrian nie miał zakupionych podstawowych artykułów szkolnych. Rodzice nie przywiązują wagi do realizacji obowiązku szkolnego, nie monitorują sfery edukacyjnej syna. Chłopiec nie odrabia zadań domowych, bardzo często wagaruje. Matka ochraniając go posuwa się do kłamstw, usprawiedliwia wagary.

Od roku 2011 r. nieletni uczęszcza do Ośrodka Kuratorskiego. Adrian ma skłonności do prowokowania antagonistycznych kontaktów, oszukiwania dla własnych korzyści i sprawdzania swojego sprytu. Znany jest z tego, że lubi, gdy „coś się dzieje”. Zwykle przebywa w miejscach, gdzie występują bójki lub kradzieże, także w nich uczestniczy. Bardzo dużo czasu spędza poza domem, najczęściej w parku lub na osiedlach, gdzie próbuje swoich sił trenując stosunkowo nową formę aktywności fizycznej zwaną parkour<sup>886</sup>. Adrian jest sprawny ruchowo, z jego udziałem powstaje wiele filmów z prezentowanymi trikami zamieszczanych na kanale YouTube.

Rozpoznane niedostosowanie społeczne w pięciu podskalach wskazało wysoki poziom. Udział w grupowej pracy teatralnej przyniósł zmianę w dwóch obszarach nieprzystosowania czyniąc je przeciętnym, co prezentuje tabela 5.1.

---

<sup>886</sup> Le parkour – (fr. sztuka przemieszczania się) to forma ćwiczeń polegających na pokonywaniu pojawiających się na drodze przeszkód (np. murek, ławka) w jak najprostszym sposobie i możliwie najkrótszym czasie. Osoba uprawiająca parkour to traceur. Źródło: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Parkour> (data dostępu 23.01.2014 r.).

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	5 p.	6	13 p.	8	9 p.	9	4 p.	7	7 p.	9
<b>POST-TEST</b>	3 p.	5	8 p.	6	8 p.	8	3 p.	6	7 p.	9

Tabela 5.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Adriana

Podczas warsztatów teatralnych Adrian zyskał przychylność i sympatię rówieśników, mimo, iż nie zawsze respektował obowiązujące reguły. Nieprzystosowanie koleżeńskie (podskala II) Adriana nie uległo zmianie. Zasady obowiązujące w szkole i wartość nauki nabrały dla niego znaczenia. Chociaż słabsze możliwości poznawcze nie umożliwiają przyznania niskich punktów w wybranych pytaniach (podskala III).

Skala VI wykazuje te same wartości, jakie odnotowano w pre-teście. Ujęte w podskali IV zachowania antyspołeczne nie straciły na swej sile. Nieletni często używał agresji werbalnej i usiłował modyfikować otoczenie zgodnie z własnymi potrzebami nie licząc się z innymi. Okresowo występująca nieśmiałość, reakcje wycofujące nie były zauważalne w końcowym etapie badań. Zminimalizowane czynniki biopsychiczne sprowadzają podskalę V do przeciętnego poziomu.

## II. Analiza i interpretacja badań dotyczących następujących obszarów:

### 1. AUTOPERCEPCJA

#### Obraz „ja”

Postrzeżenie siebie przez Adriana, eksponowane na rycinie 5a podpowiada, że chłopcu brak pewności siebie. Wahał się, w jaki sposób powinien siebie opisać, stworzył więc dwa zestawy cech, które w swojej ocenie posiada. Chciałby się przedstawić jak najlepiej, przypodobać się. Używa określeń: „atrakcyjny”, „miły”,

„zabawny” itd. Porównuje siebie nawet do „aniołka” przepelnionego dobrocią. Jest to perspektywa egocentryczna.

Zakrojony intrapersonalnie obraz siebie w pre-teście transformował do interpersonalnego w post-teście – Adrian mówi o sobie, że jest: „dobry dla ludzi”. Badany użył słowa, które zasłyszał, lecz nie do końca znał jego znaczenie, napisał bowiem „anemiczny”, co za pewne miało oznaczać „anemiczny”, czyli określenie, które do jego osobowości nie pasuje. Chłopiec nazwał się nieprzewidywalnym, prawdopodobnie zdradza to jego skłonność do ryzyka, spontanicznych decyzji i reakcji. Spójność ryc. 5b zakłóca grymas na twarzy nazwany przez Adriana „radością” i oznaczony kolorem zielonym.

Pojawiająca się w badaniu wstępnym „rozpacz” być może wynikająca z przekonania o braku perspektyw, przerodziła się w toku warsztatów w „stres”, niosący ze sobą pozytywne implikacje – rodzi działanie. Dobroć – zajmująca większą części postaci w post-teście (ryc. 5b) poparta jest cechami, które nieletni przypisał sobie w akronimie.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Adrian jest bardzo zwinny, skoczny. Jego niski wzrost i drobna sylwetka pozwalały na kombinacje ruchowe związane np. z przewijaniem się pod krzesłem. Dążeniem nieletniego było skuteczne pozbawianie się statyczności, co chwilę zmieniał pozycję: siedział, leżał, wstawał. Czasami sprawiał wrażenie jakby chciał poskromić własną hiperaktywność. Energia i skłonność do ciągłego przemieszczania się, którą w sobie miał, tłumaczą jego pasję i wybór zajęcia – parkour.

Nieletni posiadał dobrą koordynację wzrokowo-ruchową. Nie potrafił zapanować nad utrzymaniem wyprostowanych pleców, miał tendencję do garbienia się, przez co optycznie wydawał się niższy (mimo i tak niewysokiego wzrostu). Podczas premiery widoczne było uważne i staranne monitorowanie sylwetki, co nie zdarzało się podczas warsztatów.

## **2. AUTOKREACJA**

### **Postawa twórcza**

Zsumowane punkty kwestionariusza KAN-H Adriana nie przesądzają o dominacji postawy twórczej czy typie zachowania. Wykazują jednak najniższy



pułap spośród wszystkich badanych. W zakresie postaw i sfer wyniki równoważą się, co jasno przedstawia się w zamieszczonej tabeli 5.2.

Postawa odtwórcza							Postawa twórcza	
PRE-TEST	POST-TEST					PRE-TEST	POST-TEST	
6 p.	10 p.	K	Sfera charakterologiczna	N		9 p.	13 p.	
11 p.	11 p.	A	Sfera poznawcza	H		7 p.	12 p.	
<b>17</b>	<b>21</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>		<b>16</b>	<b>25</b>	

Tabela 5.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

Nieletni w badaniu wstępnym przypisał sobie 2 punkty za zachowania algorytmiczne (A): spostrzegawczość kierowana. Wypełniony kwestionariusz nie zawierał innych cech z maksymalną punktacją. Analiza szczegółowa postawy twórczej nieletniego w post-teście wykazuje, że w przypadku konformizmu (K) badanego charakteryzuje: słaba odporność i wytrwałość. W sferze zachowań heurystycznych (H) znalazła się: twórczość werbalna. W indywidualnych rozmowach z nieletnim i w toku obserwacji tej cechy nie odnotowano. Postawa nonkonformistyczna przedstawia się na niskim poziomie, widoczne jest to na przykładzie wyniku stenowego zapisanego w tabeli 5.3.

	K	N	A	H	N + H	A + K
PRE-TEST	3	1	4	1	1	3
POST-TEST	5	2	4	3	2	4

Tabela 5.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

Takie słabe noty końcowe skłoniły do wglądu w wyniki surowe. Rezultat sugeruje, iż nieletni – w teście wykonywanym na początku i na końcu – uzyskał podobną punktację w sferze zachowań algorytmicznych.

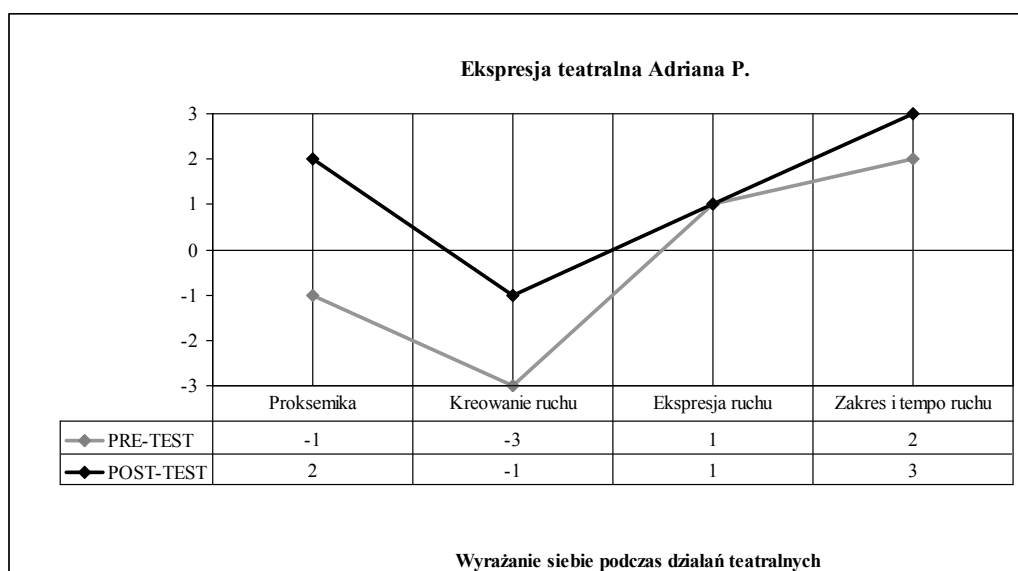
### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Adrian rzadko podejmował wysiłek intelektualny transponowany na aktywność fizyczną, nie zawsze miał ochotę na wymyślanie nowych kreacji ruchowych. Jednocześnie wykazywał się nieustanną mobilnością – przesiadał się, schodził ze sceny i wdrapywał się na nią, krył się za kotarą udając nieobecnego. Ograniczone pole wyobraźni, brak płynności i elastyczności myślenia było dostrzegalne w powtarzających się pomysłach i naśladownictwie.

### Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch

Podczas pierwszych zajęć teatralnych nieletni wykazywał się niesubordynacją. Czas przeznaczony na poznanie się i zabawy integrujące grupę traktował jako okazję do popisów indywidualnych lub prowokacji. Nie słuchał komunikatów, nie patrzył na animatorkę podszeptując coś kolegom na ucho.

Nie wykorzystywał danej mu przestrzeni, zwykle działał w strefie B i D. Pojawiały się momenty, w których nieletni wyglądał na osobę niepewną i zakłopotaną – trzymał ręce w kieszeni, nogi w lekkim rozkroku, jakby chciał „przymocować się” do podłoża, co można interpretować jako swoisty adaptor. Podejmowany ruch był zdecydowany wówczas, gdy wykonywany był wraz z grupą. Najczęściej jednak badany izolował się, ćwiczył samodzielnie, podpatrując rozwiązania ruchowe innych. Pozostawał w dystansie proksemicznym. Adrian nie mógł „uwolnić” się od algorytmu, powtarzał za kolegami sekwencje kroków, często błędnie i niedokładnie. Jego potrzebą było bycie aktywnym. Przeważała u niego ekspansja, zachowywał się tak, jakby chronił przed kimś dostępną mu drogę działań: zawłaszczwał dla siebie krzesło, schodki, kładł się na scenie. W tej kategorii otrzymał aż 2 punkty dodatnie (zob. wykres 5.1.). Najczęściej siedział lub leżał, odznaczał się uboga mimiką, sporadycznie dostrajał minę do danej sytuacji, nie koncentrował się na tym. Często przeszkadzał i był egocentryczny, nie liczył się z obecnością innych na scenie, wdrażał swoje zasady.



Wykres 5.1. Wyniki Adriana pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Po dwóch miesiącach pracy z teatrem dostrzeżono inną jej jakość. Nastolatek wykazywał umiarkowane podporządkowanie, lecz bardziej angażował się w wymiarze kinestetycznej realizacji zadań. Poruszał się najczęściej w sferze A, C i D zależało mu na „pokazywaniu się”. Zaczął współpracować, ośmielał się nawiązywać i utrzymywać kontakt wzrokowy, szczególnie swobodnie czuł się w niewerbalnych relacjach z Łukaszem P. Lubił trenować w duecie, wówczas liczył na aktywność i pomysłowość partnera. W grupie nadal usiłował odwzorowywać kroki i gesty. Stąd też kreacje ruchowe wciąż uzyskują punkty ujemne. Był aktywny, a ponad wszystko ekspansywny. Popisywał się sprawnością ciała. Wykorzystywał murki, schody, ścianę do wykonywania przewrotów i mostków.

Wyuczone figury i triki zostały wplecione w ćwiczenia obejmujące improwizacje ruchowe. Jeśli chłopiec wykonał trik starannie, wówczas był to spektakularny element. Niestety najczęściej badany uciekał się do prostych pomysłów, głównie podskoków i wymachów ramion, często nie pasujących do rozgrywanej sceny. W większości były niebezpieczne i zagrażające zarówno samemu Adrianowi, jak i innym ćwiczącym. Także niszcząco wpływały na przekaz prowadząc do jego zniekształcenia lub zacierając czytelność. Prezentowane bez zastanowienia pozy zaburzały intencjonalność obrazu, który chciano uzyskać.

### **Kompetencje indywidualne**

Rozmowy z nieletnim wymagają użycia dwóch określeń: wartkie i intrygujące. Z każdym pytaniem można przedzierać się w głąb umysłu i duszy Adriana. Jego wnętrze nasycone jest przewrotnością, mieszaniem się skrajności, równocześnie przebija się konsekwencja związana ze stałością przekonań oraz uwypuklana przez nieletniego – jego dobroć, o czym można przekonać się analizując tabelę 5.4.

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>887</sup>		
<b><i>1. Zdolności poznawczo-oceniające</i></b>				
Dokonyuje analizy własnej skuteczności w osiąganiu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Nie wie, na czym polega „bycie skutecznym”. Nie rozumie tego pojęcia dlatego też nie potrafi ocenić swojej skuteczności. Bywa, że planuje działania, a czasami podejmuje je spontanicznie	Siedzi obok badaczki, rękoma obejmuje głowę, nie nawiązuje kontaktu wzrokowego.

<sup>887</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

	POST	Tak	Bycie skutecznym wiąże z „dostawaniem tego, co się chce”. Uważa się za osobę skuteczną. Działa spontanicznie.	Chciał samodzielnie pisać odpowiedzi, poprosił o taką możliwość.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomoc	PRE	Tak	Zdaniem Adriana jego najlepszą cechą jest dobroć. Dzięki roztaczanemu dobru uzyskuje dodatnie punkty w szkole, które mają wpływ na ocenę zachowania. W przyszłości chciałby być górnikiem, gdyż jest ostrożny.	Siedzi obok, rękoma obejmując głowę.
	POST	Tak	Nieletni ocenia się jako osobę dobrą. Za sprawą tej cechy zyskuje miłość rodziny. Zaczął rozważać zawód murarza. Nie uzasadnia, jaka cecha charakteru skłania go do takiego wyboru.	Pisał samodzielnie podpierając czoło ręką.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Tak	Adrian jest świadomy, że brakuje mu chęci do nauki, nie doznaje negatywnych uczuć z tego powodu, chociaż dzięki motywacji zdałby do następnej klasy i skończył szkołę.	Lekko zawstydzony odwraca głowę.
	POST	Tak	Zapisał, że brak mu „złości, bo jestem spokojny”. Dzięki temu osiąga dobro.	Pisał samodzielnie podpierając czoło ręką.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Nie	Chłopiec wymienia swoje zadowolenie z pomocy udzielanej sąsiadowi w rąbaniu drewna i przynoszeniu węgla. Nie jest zadowolony z małej siły fizycznej. Mówi: „mógłbym mieć więcej siły, byłbym każdego”. Jednocześnie chciałby pozbyć się tego, że jest niemły. Nie podaje pomysłu, w jaki sposób można to zmienić.	Prostuje się. Podczas mówienia o złości, zaciska palce strzelając nimi, jak gdyby coś w nich rozgniatał.
	POST	Nie	Powodem jego zadowolenia jest dobra gra w piłkę nożną. Jego słabe umiejętności wiążą się ze szkołą, Adrian słabo się uczy. Z cech, które chciałby się pozbyć badany jest dobroć.	Pisał samodzielnie, od czasu do czasu ziewając.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Tak	Badany wręcz błyskawicznie wylicza i punktuje cechy, które najlepiej go opisują. Według siebie nieletni jest: dobry 6 pomocny 10 spostrzegawczy 6 niemły 8 zły 10 – „źle się zachowuję”.	Przeciąga się, następnie pomagając sobie palcami dłoni wylicza pięć cech.
	POST	Tak	Chłopiec wymienia definiujące go, zestawione kontrastowo,	Podczas wypisywania

			cechy. Właściwościom przypisał najwyższe punkty: dobry 10 zły 10 radosny 10 smutny 10 pracowity 10	cech potakiwał głową.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Nie	Nie wie ile czasu potrzeba mu na zadecydowanie o wyborze. Bez przekonania odpowiada: „ <i>raczej szybko podejmuję decyzję</i> ”.	Marszczy brwi, wrzusza ramionami.
	POST	Nie	Bez namysłu podaje, iż na podjęcie ostatecznej decyzji potrzebuje 1 godziny.	Notuje, ziewa. Obserwowalne znużenie.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Nie	Badany miał plan, aby w piwnicy swojej kamienicy zorganizować tzw. klub. Nie udało się to, co wyraził niewerbalnie. Czasami mu się powodzi, a czasem nie. Ostatnio chciał zmienić ocenę z historii, poprawił ją (z oceny niedostatecznej – przyp. A. P-K). Przyznaje, że przydzielone zadania czasem wykonuje do końca.	Wkłada głowę między dłonie, nieśmiało podnosi wzrok. Robi grymas - marszczy czoło i nos, jest niezadowolony
	POST	Nie	Innym założeniem chłopca było zdobycie punktów i wszystkich poziomów w grze komputerowej Metin 2 Xenox MT2, powiodło się. Zdecydowanie mówi „ <i>Tak</i> ” dla udających się osiągać zmian w jego życiu, chociaż nie wykonuje zadań do końca.	Prostuje się, pisze szybko i mało starannie.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Nie	Nie wie, co może zrobić, aby osiągać przyjęte cele. Według własnej oceny – dobre wykonanie przez niego czynności świadczy o osiągnięciu celu.	Obniża się na krześle z pozycji siedzącej do półleżącej.
	POST	Nie	Enigmatycznie informuje, że jego sposób na osiągnięcie celu jest „ <i>prosty</i> ”. Jego realizację rozpozna po ukończeniu pracy i pochvale.	Pisze szybko i mało starannie.
Dokonuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Tak	Najczęściej popełniany przez niego błąd to brak posłuszeństwa wobec nauczycieli oraz wychodzenie na szkolnych plac podczas przerw, co jest zabronione. Przeprasza za swoje zachowanie.	Wznosi się na krześle do normalnego siadu, patrzy na badaczkę.
	POST	Tak	Stosowanie przekleństw przez nieletniego jest jego najczęstszym błędem, który	Podpiera ręką czoło, wzdycha.

			naprawia przeprosinami.	
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Informację o prawidłowo wykonanym zadaniu uzyskuje od nauczyciela, wiąże się to z dobrą oceną i pochwałą. Tylko czasami wykorzystuje swoje możliwości.	Siedzi prosto, uśmiecha się.
	POST	Tak	Otrzymane pochwały potwierdzają właściwie wykonaną pracę. Adrian przyznaje, że nie wykorzystuje swoich możliwości w wykonywaniu planów i zadań.	Podpiera ręką czoło.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Tak	Słuszność swojego postępowania ocenia w oparciu o udzieloną pomoc komuś, kto mu za to podziękuje.	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Miernikiem jego odpowiedniego wyboru i postępowania jest pomoc innej osobie.	Podpiera ręką czoło. Na twarzy widoczne jest napięcie.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Nie	Nieletni uczciwie przyznaje, że czasami nie jest gotów na poniesienie konsekwencji. W przypadku niepowodzenia czasami ponawia próbę.	Krzyżuje ręce na klatce piersiowej.
	POST	Tak	Jest gotowy zmierzyć się z konsekwencjami za niewłaściwe działania, wybory. W przypadku porażki, drugi raz nie podejmie się podobnego zadania.	Pisze szybko. Po zakończeniu, energicznym ruchem przesuwa arkusz do badaczki. Jest zadowolony, uśmiecha się.

Tabela 5.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Adriana

Druga odsłona rozmowy z Adrianem dostarczyła informacji, iż stał się on bardziej świadomy swojej skuteczności. Bycie dobrym nie ma dla chłopca wyłącznie instrumentalnego wydźwięku. Rodzina jest dla niego wartością, chciałby być dobry dla niej. W przyszłości na pewno wybierze zawód związany z pracą fizyczną. Badany wskazuje na zmiany w postępowaniu, mówi, że „*brak mu złości*”, co czyni go spokojnym i zezwala na realizację dobra. Wybijająca się najpierwszy plan orientacja „być”, a nie – „mieć” pozwala pozytywnie ocenić *zdolności poznawczo-oceniające* nieletniego.

W obszarze *konceptualizacja stanów „Ja”* pojawiają się niejasności w optyce Adriana. Wcześniejsza dobroć zmienia się w chęć posiadania siły fizycznej, pojawia się myśl o pozbyciu się w sobie dobra, czyli tego, co było najcenniejsze, chociaż

nadal jest wymieniane jako cecha go definiująca. Wymienione prze niego cechy są względem siebie kontrastowe. Można mieć wątpliwości, czy aby na pewno słusznie chłopiec rozumie swoją wizję i wypowiedane słowa.

Uczciwie przyznaje, że nie zawsze kończy rozpoczęte aktywności. Natomiast ukończenie pracy i uzyskana pochwała są dla niego potwierdzeniem zrealizowanego celu. Jednak wytyczane cele nie zawsze są konstruktywne i służą jego przyszłości. Chłopiec ma świadomość swoich błędów i potrafi przeprosić. Faza *realizacji „Ja”* wymaga dojrzałości.

W fazie *zdolności sprawdzająco-oceniających* nieletni ocenia swoje możliwości jako nie w pełni przez siebie wykorzystane. Słuszność swoich działań upatruje w pomocy innym. Po zakończonym teście oznajmiono nieletniemu, że prawdopodobnie jest to pierwsze zadanie, które dokończył nie pomijając żadnego fragmentu, a na dodatek wykonał je dwukrotnie (pre-test i post-test). Adrian podziękował uśmiechem i lekko onieśmielony opuścił wzrok.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Adrian ma naturę ryzykanta, lubi przyjmować na siebie wyzwania, których inni wahają się podjąć, aby pokazać się z jak najlepszej strony. Już w teście początkowym KKS uzyskał 56 punktów za umiejętności reagowania w sytuacjach ekspozycji społecznej. Za wykorzystywanie kompetencji niezbędnych w sytuacjach intymnych zdobył – 38 punktów i 44 punkty za stosowanie zachowań asertywnych.

Asertywność niezbędna do realizacji celów, a jest to obszar wymagający wzmocnienia, nieznacznie wzrosła zyskując 49 punktów. Wysoki wynik przypisano umiejętnościom warunkującym społeczną ekspozycję – 63 punkty oraz umiejętnościom intymnym – 49 punktów.

Częste przebywanie z Adrianem w rozmaitych sytuacjach, pozwoliło na zarejestrowanie, w jaki sposób reaguje on na okresowe trudności. Nie poddaje się, lecz na jego twarzy maluje się specyficzny grymas nadymania policzków wraz z zaciskaniem szczęki. Gdy pomyślnie wykona zadanie, rozluźnia się i uśmiecha. Dowodem na poparcie zaobserwowanego zjawiska jest opisana sytuacja ukończenia zadania pisemnego, zamieszczona w tabeli 5.4.

### 3. AUTOREFLEKSJA

#### Nowy system wartości

Istotną wartością dla nieletniego, którą kieruje się w życiu jest bycie dobrym i pomocnym. Postrzega siebie przez pryzmat czynków i ich efektów, które zbliżają go do ludzi i pozwalają na docenienie starań.

Nieletni starał się w miarę regularnie uczęszczać na zajęcia szkolne – dzięki czemu otrzymał promocję do następnej klasy. Adrian również regularnie jest obecny na zajęciach w Ośrodku Kuratorskim, jednak nie zawsze stosuje się do zasad obowiązujących w wymienionych placówkach. Pali papierosy, nierzadko ostentacyjnie. Zdarza się, że nakłania przypadkowo spotkane osoby do odstąpienia mu papierosa. Uważa to za prawidłowe, nie rozumie uwag i ostrzeżeń związanych z konsekwencjami zdrowotnymi, ekonomicznymi, prawnymi.

#### Poczucie własnej wartości i samoocena

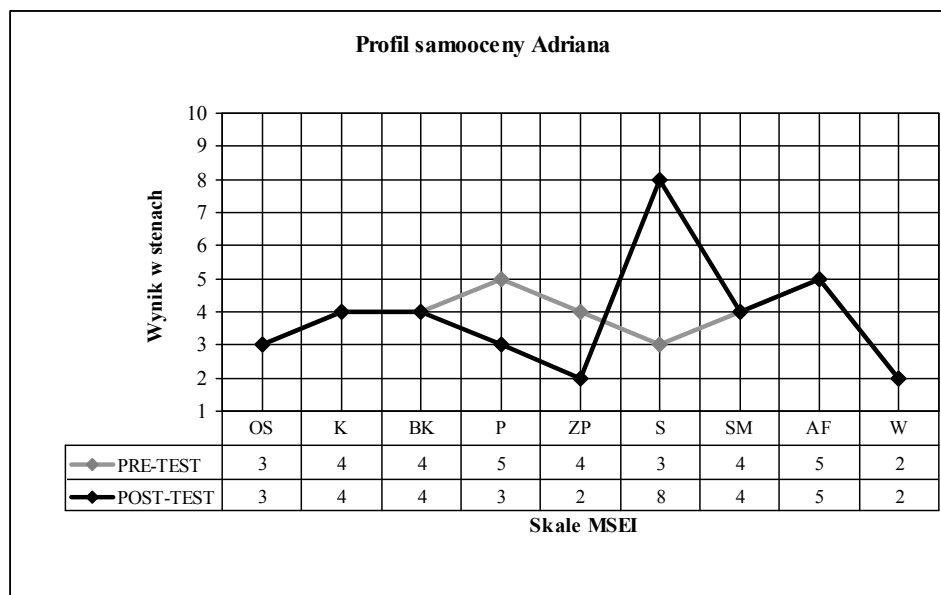
Ogólna samoocena (OS) Adriana jest niska podpowiada, iż chłopiec nie jest zadowolony siebie. Elementy samooceny takie jak: kompetencje (K) i bycie kochanym (BK) wykazują analogiczne wartości. Nieletni z uwagi na naruszanie zasad grupowych nie zawsze jest mile widziany, ma to wpływ na obniżenie popularności (P) oraz zdolności przywódcze (ZP), (zob. tabela 5.5).

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obrotne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	3	4	4	5	4	3	4	5	2	2	1
POST-TEST	3	4	4	3	2	8	4	5	2	2	1

Tabela 5.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Adriana

Wyraźnie wybijającym się elementem na wykresie 5.2. jest samokontrola (S), która zdaje się nieadekwatnym wynikiem, nie odzwierciedlającym w codziennej dyscyplinie i zasadach postępowania Adriana. Witalność (W), integracja tożsamości (IT) utrzymują stały, niski poziom. Obrotne wzmacnianie samooceny (OWS) nieletniego mówi o adekwatnym, realistycznym poczuciu własnej wartości.





Wykres 5.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Samoocena moralna (SM) oraz atrakcyjność fizyczna (AF) wykazują niezmiennosć i świadczą o przekonaniu na temat słuszności postępowania i bycia atrakcyjnym dla innych.

#### 4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE

##### Forma i treść pełnionych ról społecznych

Nieletni, przypuszczalnie wbrew własnym oczekiwaniom, nie wysuwał się na pozycję lidera, w toku warsztatów spadła jego popularność. Adrian starał się narzucać własne reguły i z premedytacją degradował porządek zajęć szczególnie przez przerywanie scen i wolne chodzenie między rzędami (w sali kinowej, gdzie odbywały się próby). Koledzy mogli liczyć na jego pomoc i współpracę np. przy montowaniu ekranu do teatru cieni. W odczuciu kuratora – wychowawcy – Adrian balansował swoim zachowaniem na granicy akceptacji i dezaprobaty.

##### Ocena kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne nieletniego nieznacznie zmieniły swe wartości na wyższe. Sytuacje intymne znamionują wzrost otwartości na bliskie kontakty interpersonalne. Co tłumaczy też potrzeba bycia pomocnym, dobrym dla innych, aby właśnie takie relacje budować.

	I Sytuacje intymne	ES Ekspozycja społeczna	A Asertywność	Σ
PRE-TEST	4	7	4	5
POST-TEST	7	8	5	6

Tabela 5.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Adriana

Najwyższy wynik w post-teście nieletni uzyskał w sferze ekspozycji społecznej. Przypomnę, że Adrian dobrowolnie zgłosił się na konferansjera podczas przedstawienia, mimo łamiącego się głosu pogodnym tonem głosu zaprosił do obejrzenia spektaklu.

Najslabiej zarysowują się umiejętności asertywne, których poziom jest niezmiennie przeciętny.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Adrian nie ma trudności w nawiązywaniu nowych znajomości. Absorbując zmiennością zdań i demonstracyjną odmową współpracy, może to zniechęcać do współbycia z nim w grupie. Nie respektowanie przez nieletniego zasad podczas warsztatów i łamanie regulaminu Ośrodka Kuratorskiego rodziło w grupie chwilowe uprzedzenia i niechęć do nawiązywania z nim kontaktu. W opinii kuratora – wychowawcy, chłopiec – niezależnie od opisanych zachowań – zyskał większą sympatię niż okazywano mu wcześniej. Poparciem tego stwierdzenia jest wynik końcowy SNS w podskali II informujący o wyraźnym lubieniu Adriana przez kolegów.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletniego**

Z obserwacji kuratorów – wychowawców wynika, iż historia życia rodzinnego Adriana nie przekłada się na funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, w szkole czy podczas warsztatów teatralnych. Dostrzegalne są natomiast zaniedbania higieniczne. Jak wskazały powyższe wyniki związane z atrakcyjnością fizyczną, chłopiec nie odczuwa potrzeby lub nie wie jak miałby zadbać o swój wygląd zewnętrzny, nie otrzymał też takiej informacji od rodziców.

## 5.KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji

U Adriana nie odnotowano progresu w zakresie znajomości, kierowania wykorzystywania, rozpoznawania, rozumienia i osvajania się z emocjami i uczuciami. Różnica między punktami w pre i post-teście ujętymi w tabeli 5.7. jest minimalna.

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	Σ	Sten
PRE -TEST	14 p.	26 p.	22 p.	15 p.	16 p.	93	1
POST- TEST	16 p.	24 p.	24 p.	16 p.	19 p.	99	1

Tabela 5.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Adriana

Nieletni w żaden sposób nie wzmocnił swojej świadomości i wiedzy na temat własnych emocji, trudno mu także wykorzystywać sferę uczuciowo – emocjonalną do zawiązywania społecznych relacji. Deficyt ten znajduje odzwierciedlenie w scenie teatru cieni, w której można dostrzec brak umiejętności dostrojenia się i zakłopotanie Adriana wynikające z trudności odczytania znaków nadanych przez drugiego aktora.

### Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie

Inteligencja emocjonalna nieletniego przyjmuje bardzo niskie wartości (tabela 5.8). W przypadku Adriana kłopot w interpretowaniu komunikatów niewerbalnych współwystępuje ze znikomą znajomością emocji i rozpatrywaniem na ich kanwie doświadczanej sytuacji.

	Wynik	Sten
PRE-TEST	27 p.	1
POST-TEST	33 p.	1

Tabela 5.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

U chłopca zdecydowanie nie występuje wewnętrzne wycucie stanu drugiej osoby, a co się z tym wiąże wychwytywanie niewerbalnych sygnałów emocji<sup>888</sup>.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Udział Adriana w działaniach teatralnych i trwanie w twórczym procesie wpłynęło na zmianę jedynie w zmiennych z obszaru autopercepcji i autokreacji. W sferze autorefleksji, funkcjonowania społecznego i kompetencji emocjonalnych zmienne są niekonstruktywne dla rozwoju.

Nieletni przypisuje sobie superlatywy, klaruje wypowiedź. Można odnieść wrażenie, że jest z siebie zadowolony, zatem HS 1 ocenia się pozytywnie. Budując sceniczne obrazy chłopiec nie dbał o sylwetkę, w efekcie zaczął samodzielnie ją korygować, prostował się, czyli można stwierdzić, że to krok naprzód do nabycia świadomości ciała (dot. HS 2).

Przyjęta HS 3 nie może być spełniona, gdyż nieletni w głównej mierze prezentuje zachowania algorytmiczne. Nie rozwinął także umiejętności kreatywnych i twórczego rozwiązywania problemów, powoduje to odrzucenie HS 4. Badany wykonywał szybkie, zręczne ruchy, miał problem z synchronizacją i zrozumieniem celu ruchu. Ostatecznie otrzymał oceny dodatnie jak zakłada HS 5. Trwanie w twórczym procesie doprowadziło do powstania nowych kompetencji indywidualnych, związanych przede wszystkim z pomocą innym i okazywaniem dobra, co potwierdza HS 6. Wzrosły umiejętności radzenia sobie ze stresem w przypadku sytuacji społecznej ekspozycji i bliskości, zatem HS 7 weryfikuje się pozytywnie. Adrian nie nabył nowego systemu wartości, ugruntował w sposobie zasadę pomocy i kierowania się dobrem, czasem jednak nie przekłada się to na faktycznie relacje, prowadzi to do obalenia HS 8. Samoocena Adriana ukształtowana jest na takim samym niskim poziomie, w związku z tym HS 9 odrzuca się. Nie zauważono, aby pozycja w grupie uległa zmianie, nasiliły się tendencje do dostrajania otoczenia do potrzeb nieletniego dlatego HS 10 także można odrzucić. Jak zakłada HS 11 nieletni nabył nowe kompetencje społeczne związane z bliskością oraz publicznym prezentowaniem się. Potwierdzenie znajduje też HS 12, gdyż twórcze współdziałanie wzmocniło relacje, Adrian zyskał większą sympatię rówieśników. Wcześniejsze doświadczenia chłopca powstałe np. na gruncie

---

<sup>888</sup> Daniel Goleman, *Inteligencja społeczna*, op. cit., s. 107.

rodzinnym nie ujawniły się podczas pracy teatralnej, zatem HS 13 nie znajduje potwierdzenia.

Kompetencje emocjonalne nieletniego okazały się najtrudniejszym, bo najbardziej „opornym” obszarem na twórcze działanie teatrem. Uczucia i emocje okazywane bliskim, zachowania empatyczne to zmienne wobec których HS 14 i HS 15 nie sprawdziły się.

### **Finalne ujęcie zysków**

Weryfikacja hipotez przynosi informację o słabym wpływie procesu twórczego realizowanego poprzez techniki teatralizacyjne na funkcjonowanie Adriana. Werdykty sędziów kompetentnych wskazują na zaledwie kilka zmian konstruktywnych dla rozwoju ukazanych w tabeli 5.9.

<b>OBSZAR</b>	<b>HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:</b>	<b>Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych ADRIAN</b>			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	S	P	P
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	N	N	N	N
	HS 4: umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów	N	N	N	N
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	S	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	P	P	P	P
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	S	S	S	S
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	S	S	S	S

funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	N	N	N	N
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	P	P	P	P
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	P	P	P	P
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	S	S	S	S
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	S	S	S	S
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	S	S	S	S
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					7/15
Zmiana progresywna					7
Zmiana negatywna					3
Stagnacja – brak istotnej zmiany					5

Tabela 5.9. Podsumowanie przypadku Adriana w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych.

### **Indywidualizacja pracy z nieletnim**

Potencjał energetyczny nieletniego wymagałby odpowiedniego spożytkowania. Ciekawą formą działań byłyby resocjalizacja przez turystykę<sup>889</sup> czy sport. Mogłoby to wykształcić poczucie odpowiedzialności i dyscypliny. Wskazane byłoby wprowadzenie zajęć Treningu Zastępowania Agresji (TZA), wzmacniającego sferę uczuciowo-wolicjonalną, kształtującego asertywność.

Skutecznością i powodzeniem okazałyby się zajęcia edukacji i terapii przez sztukę. Adrian z dużym zaangażowaniem brał udział w zajęciach plastycznych. Podczas ich trwania był spokojny i skupiony, odczuwał potrzebę zaimponowania poprzez „wyprodukowanie” dużej ilości zaproszeń. Do każdej pracy starał się dodać nowy element. Dbał o estetykę i interesujące, niepowtarzalne (na tle grupy) wykonanie.

<sup>889</sup> Propagatorem resocjalizacji przez turystykę kwalifikowaną jest Ryszard F. Makowski, autor książki *Za murami poprawczaka*, Oficyna Wydawnicza „ŁośGraf”, Warszawa 2009, w której opisuje kształtowanie charakteru poprzez przygodę i pokonywanie górskich szlaków.

## **PRZYPADEK MATEUSZA W. lat 13**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Mateusz to uczeń klasy VI. Wychowuje się w rodzinie pełnej. Rodzice mają ograniczoną władzę rodzicielską i orzeczony nadzór kuratora. Wraz z Mateuszem mieszkają dwaj bracia, jeden z nich niedawno opuścił Zakład Karny.

Rodzina jest przeciążona nadmiarem spraw: zdrowotnych, problemów wychowawczych i ubóstwa. Ojciec jest alkoholikiem, według oświadczeń – trzeźwy od 8 lat. Istnieją podejrzenia, iż łamie zasadę abstynencji. Matka ma raka krtani i związane z tym trudności w mówieniu, porozumiewa się szeptem lub okresowo wspomaga komunikacją pozasłowną. Jest rencistką, zajmuje się utrzymaniem domu. Ojciec wykonuje prace dorywcze, jest delegatem rodziny w załatwianiu spraw urzędowych. Kontaktuje się ze szkołą, rozmawia z psychologiem, nauczycielami, relacjonuje bieżącą sytuację kuratorowi. Rodzice chętnie współpracują, dzielą się obawami i przemyśleniami, chcą poszukiwać odpowiednich rozwiązań problemów.

Nieletni nieprawidłowo realizował obowiązek szkolny, wagarował, uzyskiwał słabe wyniki w nauce. Sprawiał wiele trudności wychowawczych w domu i szkole. W szkole ma opinię aroganckiego i niepokornego ucznia. Nie kryje się z paleniem papierosów. Jest skłonny do wymuszania pieniędzy, papierosów. Jeśli nie uzyska tego, czego się spodziewa, bez wyjaśnienia odwraca się, odchodzi, zwykle przeklinając po cichu. W lekceważący sposób zwraca się do domowników, nie chce uczestniczyć w życiu rodzinnym. Pod koniec 2012 roku był diagnozowany w zabrzańskiej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Uzyskana opinia zawiera informacje o ADHD, zachowaniach oportunistyczno-buntowniczych, zaburzeniach emocji i zachowania, podpowiada kierunki oddziaływań dydaktyczno-terapeutycznych, sugeruje socjoterapię. Zalecono konsultacje w Poradni Zdrowia Psychicznego i specjalistyczną kontrolę u neurologa. Kurator zawnioskował o skierowanie nieletniego do MOS w Gliwicach. Mateusz „żył” tą myślą, zaakceptował i oczekiwał wyjazdu. Przewidywał, że umieszczenie w placówce nastąpi jak najprędzej.

Badanie stopnia niedostosowania społecznego Mateusz W. wskazuje, iż jest ono wysokie we wszystkich podskalach (zob. tabela 6.1).

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	7 p.	7	13 p.	8	3 p.	6	4 p.	7	8 p.	9
<b>POST-TEST</b>	6 p.	6	9 p.	6	4 p.	7	3 p.	6	8 p.	9

Tabela 6.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Mateusza W.

Nieletni w trakcie warsztatów zaprzyjaźnił się z Łukaszem P., z którym najczęściej pracował i wobec niego dotrzymywał zobowiązań i obietnic, co prawdopodobnie wpłynęło na obniżenie wyniku podskali II do poziomu przeciętnego. Nieprzystosowanie szkolne (podskala III) Mateusza W. zmieniło się na przeciętne. Nieletni w miarę prawidłowo uczęszczał do szkoły, dzięki automobilizacji stał się bardziej subordynowany i pomyślnie ukończył szkołę podstawową. Obserwowane zachowania antyspołeczne (podskala IV) nieletniego przybrały na sile. Chłopiec z premedytacją oszukiwał, miał trudności adaptacyjne do nowych norm, zasad i formuły zajęć.

Dla chłopca znamienne jest nadrucholiwość i wrażliwość na bodźce dodatkowe. Początkowo dostrzegane niekontrolowane kurczenie się wraz z towarzyszącym ruchem głowy i ramion imitującym chowanie się żółwia w skorupie, z czasem stało się niezauważalne. Powoduje to obniżenie o jeden sten wyniku w podskali V (kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych). Obszar VI pozostaje bez mian.

Rozpatrując wyniki nieletniego można zauważyć graniczne wartości stenów. Zatem to zmiana nietrwała nakładająca na środowisko wychowania i resocjalizujące potrzebę zastosowania odpowiednich zabiegów korekcyjnych.



## **II. Analiza i interpretacja badań dotycząca następujących obszarów:**

### **1. AUTOPERCEPCJA**

#### **Obraz „ja”**

W tym przypadku stykamy się z pracami kontrastowymi względem siebie. Pierwszy autoopis Mateusza W. intryguje słowami: „nieufny” i „skryty” pobudzając chęć dociekania ich podłoża. Sformułowanie „uznanie mam u innych” wskazuje na zamknięcie w sobie, brak pewności siebie, co oddają wymienione przymiotniki. Z drugiej strony, użycie określenia „zuchwały” może sugerować egocentryczne, lękowe skupienie na sobie. Nieletni przyznaje się do słabej strony – ma „trudności z matematyką”.

Obserwując graficzny projekt postaci (patrz ryc. 6 a) można odnieść wrażenie, że nieletni pragnie pokazać się w „lepszym świetle” o czym świadczy staranne przygotowanie rysunku, jego pastelowa kompozycja kolorów, rozmieszenie elementów i ich nazwanie. Ta drobiazgowość osadzona jest w wymiarze intrapersonalnym, dotyczy jego samego. Zastosowanie koloru zielonego, który chłopiec umieścił w centralnej części ciała (brzuch) i nazwał „koncentracja” świadczą o skupieniu na sobie i silnym poczuciu kontroli. Powtórzę, iż chłopiec nie ma możliwości rozmowy z matką ze względu na bezgłos wywołany nowotworem. Często musi troszczyć się sam o siebie, nie otrzymuje wsparcia z domu rodzinnego. Stad być może wynikają lęki i uruchomiony mechanizm kontroli wewnętrznej.

W post-teście mamy do czynienia z zupełnie innym obrazem „ja” nieletniego. Nastąpiło przeniesienie uwagi na mocny punkt, badany mówi o sobie „sportowy chłopak”. Wymienione cechy: „towarzyski” i „uczynny” odsłaniają silniej zarysowaną postawę prospołeczną. Z kolei „zarozumiałość” podpowiada znajomość wartości własnego zdania.

Brak dokładności rysunku 6 b nie osłabia jego możliwości interpretacyjnej, wręcz wzmacnia odkryte znaczenie dla Mateusza relacji interpersonalnych, ujmuje bowiem trzy „gorące” uczucia i emocje, które spójnie oddają osobiste korzyści czerpane z bycia wśród innych. Dzięki nim nie występują już emocje negatywne: „smutek”, „stres”, „zdenerwowanie” jakie pojawiły się w ryc. 6a.

#### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

O pracy ciałem Mateusza nie można opowiadać językiem pozbawionym metafor. Chłopiec niechętnie przystąpił do ćwiczeń parateatralnych z góry zakładając

niepowodzenie. Gdy wykonywał nawet najprostsze ćwiczenia zachwycał lekkością i precyzją ruchu, cały czas kwestionując ich przydatność i efektywność. Prawdopodobnie nikt dotychczas nie udzielił mu pochwały dotyczącej sprawności i plastyczności ciała. Często wycofywał się, siadał z boku i obserwował, doprowadzał wówczas do sytuacji jak gdyby skrzypce Antonio Stradivariusia były szczelnie zamknięte w futerale. Zachęty grupy, kuratorów – wychowawców i prowadzącej powodowały powrót do ćwiczeń. Wówczas na twarzy chłopca rysowało się zadowolenie i duma.

Mateusz ma smukłe, zgrabne palce dłoni, których płynne ruchy nadawały impuls ciału. Definiując jego pracę można posłużyć się metaforą wiecznego pióra, które kaligrafuje niezwykłą historię. Po wielu spotkaniach prawdopodobnie zrozumiał wartość ruchów i możliwości ich zastosowania w działaniach performatywnych. Potrafił usztywniać ciało nadając mu zautomatyzowany charakter, ale także wykonywać miękkie i delikatne ruchy, jak gdyby przemieniał się w płynną substancję. Odznaczał się bardzo dobrą pamięcią kinestetyczną i nauczył się z niej korzystać, a także uważnie partnerować i dostrajać się do działań grupy. Pokonał mentalne bariery, przezwyciężył obawy przed oceną, a przede wszystkim doświadczał przyjemności z prezentowania figur i wymyślonych kreacji ruchowych. Wraz z Łukaszem P. był autorem wzruszającego teatru cieni podczas czerwcowej premiery.

## 2. AUTOKREACJA

### Postawa twórcza

Analiza pierwszego kwestionariusza Mateusza W. wykazała przewagę postawy odtwórczej, chłopiec uzyskał 34 punkty i 28 punktów za postawę twórczą, widoczne w tabeli 6.2.

Postawa odtwórcza							Postawa twórcza	
PRE-TEST	POST-TEST					PRE-TEST	POST-TEST	
17 p.	16 p.	K	Sfera charakterologiczna	N		18 p.	22 p.	
17 p.	18 p.	A	Sfera poznawcza	H		15 p.	22 p.	
<b>34</b>	<b>34</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>		<b>28</b>	<b>44</b>	

Tabela 6.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

Postawa konformistyczna (K) nieletniego odznaczała się: stereotypowością, zależnością, sztywnością adaptacyjną oraz zahamowalnością. W sferze algorytmiczności (A) występowała: spostrzegawczość kierowana, brak uzdolnień

artystycznych, niska sprawność i umiejętność konstrukcyjna, myślenie konwergencyjne, a także pamięć mechaniczna. Na postawy nonkonformistyczne (N) składały się: odporność i wytrwałość, samokrytycyzm, „wysokie poczucie wartości ja” jak również odwaga. W zachowaniach heurystycznych (H) dominowała: twórczość werbalna, wysoka refleksyjność, uczenie się przez zrozumienie oraz aktywność poznawcza.

W drugim pomiarze, pomimo utrzymującej się postawy odtwórczej odbijającej się w wysokiej punktacji dla zachowań algorytmicznych i konformizmu, silnie wzrosły zachowania heurystyczne, przyjmujące satysfakcjonujące wartości w post-teście, co prezentuje tabela. 6.3.

	<b>K</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>H</b>	<b>N + H</b>	<b>A + K</b>
<b>PRE-TEST</b>	7	5	7	4	3	7
<b>POST-TEST</b>	7	7	7	8	8	7

Tabela 6.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

Postawa konformizmu (K) poza stereotypowością, ujawniła nowe cechy: słabą odporność i wytrwałość, niskie poczucie wartości „ja”, podporządkowanie, brak krytycyzmu. Nonkonformizm (N) wyrażał się w: dominatywności, oryginalności, spontaniczności i ekspresji, odpowiedzialności, otwartości, konsekwencji, odporności i wytrwałości, aktywności, wysokim poczuciu wartości „ja”. Utrzymujące się i rozpoznane zachowania algorytmiczne (A) tj: spostrzegawczość kierowana, niska sprawność i umiejętności konstrukcyjne, myślenie konwergencyjne, niska refleksyjność, bierność poznawcza, uczenie się reproduktywne i pamięć mechaniczna. Najwięcej wartości dodatnich znalazło się w sferze zachowań heurystycznych (H): twórczość werbalna, samodzielne uczenie się, uczenie się przez zrozumienie, uzdolnienia artystyczne, wysoka sprawność i umiejętność konstrukcyjna, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, zdolność techniczna. Właściwości poznawcze i charakterologiczne Mateusza W. czynią go najmocniejszym osobnikiem w grupie.

### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Kinestetyczno-cielesny wymiar pracy artystycznej chłopca nie pozostawia wątpliwości, że jest osobą kreatywną. Cykliczne spotkania teatralne spowodowały

wzrost zachowań heurystycznych. Jak wykazał test, należą do nich: umiejętność konstrukcyjna, elastyczność intelektualna, aktywność poznawcza, zdolność techniczna. Mateusz jest nonkonformistą. Jego charakter dokładnie oddaje garnitur cech zawartych w definicji tego pojęcia autorstwa Stanisława Popka: niezależny, elastyczny, ma wysokie poczucie tożsamości i silnie zintegrowane ego; w kontaktach społecznych jest powściągliwy, zahamowany, niezbyt towarzyski, z rezerwą, krytyczny, nie ulega autorytetom, a także wykazuje zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych<sup>890</sup>.

Nieletni nie obawiał się wychodzenia poza schemat, dociekał rozmaitych konstelacji w zbiorowej kreacji ruchowej. W przypadku nie spełnienia jego oczekiwań w postaci zakładanego efektu, stosował nie raz dotkliwą krytykę, szczególnie dotyczyło to koleżanek. Sam nie był na nią odporny, reagował frustracją. Każdorazowo, po chwili wzburzenia wykazywał się lawinowym wytwarzaniem nowych koncepcji ruchu na znak zatarcia chwilowego „złego wrażenia”. Była to z jednej strony kompensacja, z drugiej – swoiste oczyszczenie z nagromadzonych, negatywnych emocji. Zdiagnozowana ciekawość poznawcza również przebijała się podczas warsztatów teatralnych – Mateusz niczym detektyw odkrywał to, co dla grupy pozostawało niezauważalne (np. wyłapywał rytm powstały w trakcie ćwiczenia).

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

Nieletni odmówił udziału w pierwszych zajęciach, nie mógł oderwać się od gry komputerowej<sup>891</sup>. Ostatecznie podążył za decyzją grupy i włączył się w proponowaną rozgrzewkę. Badany z premedytacją psuł ćwiczenia czerpiąc z tego nieskrywaną satysfakcję. Z oporem wykonywał zadania lub przyglądał się z boku pracującym rówieśnikom. Kontestował przyjęte reguły, nie liczył się z prawem do zabawy i okazywaniem innym szacunku. Najlepiej czuł się w przestrzeni B i C. Nie potrafił sprecyzować swoich potrzeb i oczekiwań, podejmował nieśmiało, próby ruchu i współuczestniczenia w etiudach i grach, następnie wycofywał się. Gdy

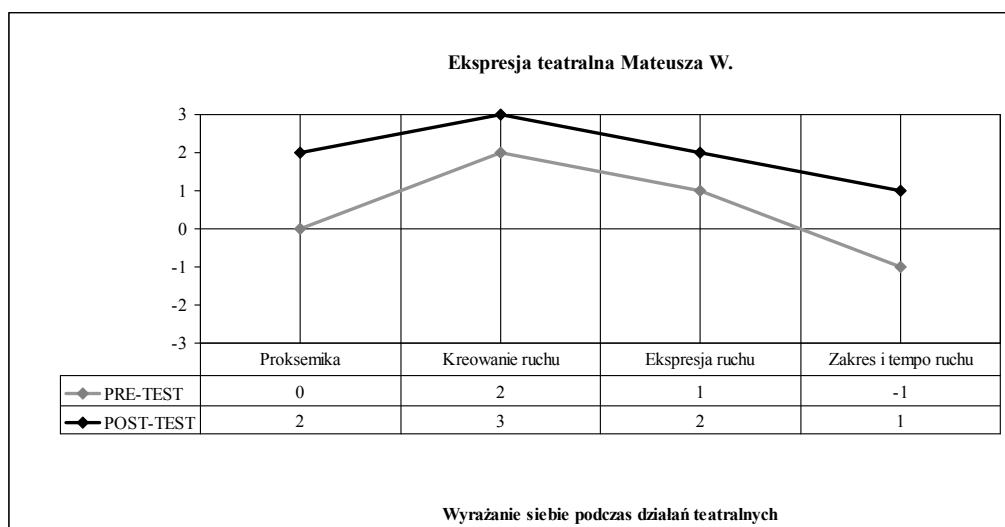
---

<sup>890</sup> Stanisław Popka, *Człowiek jako jednostka twórcza*, op. cit. s. 52.

<sup>891</sup> Opisywany Ośrodek Kuratorski dysponuje specjalną salą komputerową, w której odbywają się jedyne zajęcia. Kierując się możliwością skorzystania z Internetu lub grania chłopcy pojawiają się w placówce. Przerwywając nieletnim korzystanie z dobrodziejstw wirtualnego świata spotkać się można było z buntem, a przede wszystkim trudną do poskromienia agresją słowną.

nieletniemu spodobał się opis ćwiczenia, przyłączał się usiłując zwrócić na siebie uwagę. Ten brak zdecydowania przesądził o ocenie ambiwalentnej.

Mateusz W. pracował wertykalnie, schodził do poziomu podłóża pozostając w przysiadzie. Wyrażał się twórczo, dopasowywał ruch do muzyki, dążył do dominacji polegającej na wymyślaniu najlepszych rozwiązań. Aktywizował głównie sferę małej motoryki. Incydentalnie zapraszał do ćwiczeń kolegę, w większości trenował sam. Chłopiec dążył do uzyskania pochwały, a jednocześnie cały czas czuł się onieśmielony, stąd jego praca ciałem miała charakter niezdynamizowany. Wykazywał się natomiast bogatymi reakcjami mimicznymi. Współpraca w grupie była trójwymiarowa i skrajna – wyjaśniając: chłopiec oporował, był bierny, ale też potrzebował uwagi i słownej akceptacji. Podczas zajęć mówił dużo, zwłaszcza krytycznie odnosił się do działań innych lub proponowanych ćwiczeń. Był pesymistyczny i zamknięty na potrzeby grupy. Początkowe uczestnictwo chłopca można oceniać na skali od wyniku zerowego i punktów ujemnych, widocznych na wykresie 6.1.



Wykres 6.1. Wyniki Mateusza W. pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Zainteresowanie Mateusza W. dalszym udziałem w pracy teatrem było tym większe, im częściej otrzymywał pochwałę. Dobrze zmotywowany przez kuratorów – wychowawców i grupę wykonywał wspaniałe figury, eksperymentował z ułożeniem ciała. Pojął, że razem z kolegami i koleżankami może być współautorem scenicznej kreacji. Był bardziej zdyscyplinowany, jednak nadal wymagał przypominania o regułach, zdarzały się interwencje związane z aktami agresji słownej.

Chłopiec zaczął zajmować miejsca, w których był bardziej widoczny i mógł odważnie korzystać z danej mu przestrzeni, zawierającej się w punkcie A, rzadziej B. Pracował indywidualnie, ale też nie obawiał się nawiązywania kontaktów wzrokowych, skracał dystans proksemiczny. Pokonał blokady, aby trenować z prowadzącą, natomiast nigdy nie odważył się na tworzenie duetu z koleżanką. Finezja i gracia z jaką się poruszał w etiudach czy zwykłych strukturach podobała się innym, próbowano go naśladować, stąd maksymalna punktacja. Mateusz pozostawał aktywny, działał intencjonalnie, prezentował szeroki zakres ruchu, wykonywał gesty otwarte i płynne. Pracował w pozycji stojącej, nie śpieszył się chcąc jak najdokładniej oddać ciałem, gestem, mimiką emocję lub postać, którą grał.

Podczas przedstawienia śmiał się z własnych pomyłek powstałych w pierwszej scenie. Później, wczuwając się w kreowane obrazy był – podobnie jak jego koledzy – niezwykłym bohaterem spektaklu.

### **Kompetencje indywidualne**

Rozmowa z Mateuszem W. wymagała cierpliwości i skupienia badaczki. Chłopiec był zły, że musi odpowiadać na stawiane pytania. Ostentacyjnie wyrażał niezadowolenie nazywając badanie „bezsensownym” i „głupim”, niewerbalnie wycofywał się z relacji.

Ponowne spotkanie dotyczące tego samego kwestionariusza polegało na samodzielnej pracy Mateusza. Zdecydował o tym po chwili rozmowy. Tym razem był spokojny, przekonany o swoich zamiarach, lecz wciąż niedostępny, co wyrażał siedzeniem bokiem, zob. zapis w tabeli 6.4.

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>892</sup>		
<b><i>1. Zdolności poznawczo-oceniające</i></b>				
Dokonyuje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Nieletni nie rozumie pojęcia „być skutecznym”. Zdecydowanym głosem odpowiada, że on taki nie jest. Działania musi zaplanować, niekiedy podejmuje je spontanicznie.	Mateusz siedzi skulony na krześle, ręce ma skrzyżowane na klatce piersiowej <sup>893</sup> .

<sup>892</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

<sup>893</sup> Krzyżowanie ramion na piersiach to pozycja obronna, rozumiana negatywnie. Oznacza barierę między kimś/czymś, co nam się nie podoba i zagrożone poczucie bezpieczeństwa. Zob. Allan, Barbara Pease, *Mowa ciała*, op. cit., s. 120-121.

	POST	Tak	Nieletni skuteczność pojmuje jako osiąganie celów. Raczej uważa się za osobę skuteczną i spontanicznie działającą.	Siedzi prosto, mruży oczy jakby się nie zgadzał i był podejrzliwy.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Tak	Bez wahania mówi o sobie, że jest „miły – nauczyciele go lubią” i „wysportowany – gra dobrze w piłkę”. Chciałby być piłkarzem, może mu w tym pomóc kondycja i wysportowanie.	Odwraca się w kierunku prowadzącej, ręce nadal splecione na klatce piersiowej.
	POST	Tak	Za swoje najlepsze cechy uważa „uczynność” i „bycie pomocnym”. Dzięki temu może pomagać ludziom. Podtrzymuje swoje marzenia o zostaniu piłkarzem.	Siedzi prosto, uśmiecha się.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Nie	Nieletni nie dostrzega w sobie poczucia humoru i skuteczności. Nie odczuwa niezadowolenia z tego powodu i nie potrafi wskazać, co mógłby dzięki tym cechom osiągnąć.	Nadal w tej samej pozycji, mówi naburmuszony
	POST	Tak	Refleksje nieletniego doprowadziły do analizy relacji z matką. Mateusz wspominał o swoim niezadowoleniu z <i>”braku miłości do mamy”</i> . Ten deficyt wywołuje u niego negatywne emocje. Kochając mamę otrzymałby od niej taką samą miłość.	Mateusz wrywa kwestionariusz prowadzącej oznajmiając chęć samodzielnego notowania.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Tak	Chłopiec zadowolony jest z dobrej umiejętności gry w piłkę nożną. Dla przeciwwagi mówi: <i>„jestem niezadowolony z tego że chciałbym szybciej biegać, a nie mogę”</i> . Nie wie, której z cech chciałby się pozbyć.	Osuwa się na krześle przyjmując pozycję „półleżącą”. Rozplata ręce, chwytą się siedziska.
	POST	Tak	Nieletni przedstawia siebie jako <i>„silnego – lubi się bić”</i> . Jednocześnie pisze o <i>„słabości do innych”</i> , tłumacząc – <i>„nie bił bym ludzi”</i> . <i>„Chciałby pozbyć się tego, abym nie startował do bicia”</i> .	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Tak	Według własnej oceny jest: sympatyczny 5 – <i>„jestem lubiany”</i> miły 6 – <i>„dla kolegów, mam ich dużo”</i> wysportowany – 5 <i>dobrze gram w piłkę”</i> niesympatyczny 6 – <i>„nic”</i> leniwy 5 – <i>„nie zawsze chodzi do szkoły”</i> .	Podciąga się, siada nachylając się w stronę badaczki, zerka w zapisywane kartki.

	POST	Tak	Opisuje siebie pięcioma cechami: dobry miły lubiany uczynny pomocny grzeczny – przydatność wszystkich w swoim życiu ocenia na 9 punktów.	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Nie	Nad podjęciem decyzji, zastanawia się, zabiera mu to ok. 10 minut.	Opiera się plecami o krzesło, wzdycha.
	POST	Nie	Decyzyjność uzależnia od humoru danego dnia, zwykle to około 5 – 10 minut.	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Nie	Dotychczas udało mu się osiągnąć cel, którym było poznanie kolegi. Nie potrafi zmienić tego, co sobie założy. Nie zawsze finalizuje podjęte aktywności.	Głośno wzdycha, „przewraca oczyma.
	POST	Tak	Jego celem było zagranie spektaklu. Wie, że „ <i>pani była z niego dumna</i> ”. Jeśli sobie coś postanowi, potrafi konsekwentnie to zrealizować. Nadal nie w każdym przypadku kończy swoje zadanie.	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Nie	Mateusz W. nie wie, co może być sposobem na osiągnięcie celu. Nie wie też po czym mógłby rozpoznać jego osiągnięcie.	Wzrusza ramionami.
	POST	Tak	Mimo iż nieletni nie znalazł sposobu na osiągnięcie celów, wie, że jeśli go osiągnie, wówczas „ <i>jest dumny i ludzie się cieszą</i> ”.	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.
Dokonyuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Nie	Zdaniem badanego najczęściej błędy popełnia na klasówkach. Nie poprawia ich.	Opiera się i trzyma mocno siedzisko.
	POST	Tak	Najczęstszy błąd związany jest biciem innych. Przeprasza za swój błąd.	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Radość innych jest miernikiem dobrego wykonania jego pracy. Zakłada, że wykorzystuje wszystkie swoje możliwości przy realizacji zadań.	Kołysze się, po chwili opadając na stolik. Ziewa.
	POST	Tak	Mateusz W. jest dumny ze spektaklu, w którym grał. Wykonując zadanie wykorzystuje wszystkie swoje zdolności i możliwości.	Pisze samodzielnie, siedzi bokiem do badaczki.



Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Nie	Nie wie po czym może poznać słuszenie podjętą decyzję	Głowę i ramiona opiera o stół, wzrusza ramionami.
	POST	Tak	Słusność jego postępowania oceniają inni. Wyrazem tego jest ich zadowolenie.	Pisze samodzielnie. Przekręca się na krześle, ustawiając frontem do badaczki.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Nie	Nieletni uczciwie odpowiada, że nie jest gotów do przyjmowania konsekwencji za niewłaściwe czyny i wybory. W przypadku niepowodzenia podejmuje wyzwanie ponownie.	Prostuje się, zaplata ręce na klatce piersiowej.
	POST	Tak	Chłopiec nie odnalazł w sobie gotowości na przyjęcie konsekwencji podjętych wyborów. Gdy mu się nie powiedzie, próbuje jeszcze raz.	Pisze samodzielnie. Z uśmiechem oddaje kwestionariusz

Tabela 6.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Mateusza W.

Pierwsze wypowiedzi Mateusza W. świadczyły o słabej znajomości siebie, bezrefleksyjności, postawie egocentrycznej, poczuciu wewnętrznej kontroli. Późniejsza wypowiedź zapowiada pozytywną zmianę w sferze *zdolności poznawczo-oceniających*. Chłopiec prezentował postawę prospołeczną, mówił o pomocy innym i o ważnej relacji z mamą. Wypowiedzią sygnalizuje potrzebę bycia dobrym dla niej i przez nią kochanym.

Badanemu trudność sprawiło określenie swoich właściwości, odnosił je przede wszystkim do sprawności ciała. W post-teście czynił konstatacje do pohamowania siły fizycznej, które można odczytać jako pragnienie kontroli i regulacji emocji. Wyliczając cechy nie wprowadził uzasadnienia, jak to uczynił w pierwszym kwestionariuszu, za to wymienił tylko pozytywne wysoko je punktując. Zrozumiał, że samopoczucie ma wpływ na jego obszar woli i decyzji. Tak zarysowane stanowisko pozwala pozytywnie ocenić fazę *konceptualizacji stanów „Ja”*.

Początkowe odpowiedzi dowodzą o braku przekonania i pewności oraz nie umiejętności precyzowania celu, jego realizowania i naprawiania błędów, które łączy ze szkołą i efektami uczenia się. Analiza fazy *realizacja „Ja”* w badaniu końcowym wprawia w zdumienie. Nieletni mówi o spełnionym celu, jakim było odegranie

spektaklu, czuł dumę własną i innych, również „pani”. Potrafi przyjrzeć się swojemu agresywnemu postępowaniu, przeprasza za błędne poczynania.

Badany ugruntował i umocnił *zdolności sprawdzająco-oceniające*. Finalnie mówił o wykorzystywaniu wszystkich swoich umiejętności przy realizacji zdania. Na pewno ofiarował z siebie dużo podczas spektaklu, z którego jest bardzo dumny. Powodzenie zamiarów i zmian ocenia po zadowoleniu innych, liczy się z ich zdaniem i może dlatego, aby ich nie zawieść obawia się konsekwencji swojego postępowania.

Kilkakrotne wspomnienie o spektaklu podpowiada, że było ono zdarzeniem niezwykłym w życiu Mateusza i łączy z nim przyjemne doświadczenia oraz nową wiedzę o sobie. Z kolei odgradzanie się od badaczki, skupienie i samodzielny zapis odpowiedzi spowodował przelanie najbardziej skrywanych, osobistych uczuć i myśli, którymi nieletni nigdy dotąd się nie dzielił. Dostrzega się także zrezygnowanie z koncentracji na „ego” i zwrócenie w stronę innych, znaczących dla niego osób.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Mateusz W. jest osobą impulsywną, reagował gwałtownie na niepowodzenia czy uwagi kolegów pod jego adresem. Odnaczał się niestałością emocjonalną<sup>894</sup> i wrażliwością na niekorzystne reakcje innych, za swoje pomyłki obwinał współwiczących. Bardzo często szybko rodząca się złość skłaniała go do odwetu<sup>895</sup>. Chłopak inicjował konflikty, bójki, wyzywał i ubliżał. Był dosadny, musiał dać upust narastającym napięciom w szybkim chodzeniu po sali lub wychodzeniu poza nią. Chował się w toalecie lub zakamarkach pomieszczeń.

Zacietrzewiał się, zarzekał, że nie wróci i nie będzie ćwiczyć, a tym bardziej występować publicznie. W takich momentach paradoksalnie sprawdzało się uchwycenie wzrokowego kontaktu z Mateuszem, połączonego z uśmiechem i zorientowanie uwagi na mocne strony, które powinien wykorzystać w pracy teatralnej. Przypuszcza się, że nadmierna kontrola, okazywanie gniewu i reagowanie

---

<sup>894</sup> Jan Konopnicki określa niestałość emocjonalną jako stan emocjonalny, w którym jednostka reaguje niewspółmiernie do podniety oraz jako nieopanowanie emocjonalne połączone z wybuczością. Zob. Jan Konopnicki, *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko*, op. cit., s. 89.

<sup>895</sup> Bronisław Urban tłumaczy, że „wczesne doświadczenia braku wrażliwości otoczenia na emocjonalne potrzeby dziecka prowadzi do rozwoju nadmiernej wrażliwości na sytuacje zagrażające i lęków odczuwanych w sytuacjach konfliktu”. Zob. Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie ...*, op. cit., s. 96.

agresją słowną bądź fizyczną było stosowane jako broń pomagająca zapanować nad lękiem. Pełniło to funkcję adaptacyjną<sup>896</sup>. Jak wspomniano, po wybuchu złości, badany lepiej, owocniej pracował.

W pre-teście wynik KKS był niski. Za umiejętności niezbędne w sytuacjach bliskości i intymności badany uzyskał 31 punktów. Najsłabszym ogniwem okazała się umiejętność bycia asertywnym – 35 punktów. Reakcje na społeczną ekspozycję kształtuje się niezmiennie na przeciętnym poziomie. Wstępnie nieletni zdobył 44 punkty, w drugim badaniu – 47 punktów.

Rezultat post-testu świadczy o niewielkiej zmianie w obszarze asertywności, nieletni zdobył 50 punktów. Sytuacje intymne wzrosły do kryterium przeciętności – 37 punktów.

### **3. AUTOREFLEKSJA**

#### **Nowy system wartości**

Badany w miarę systematycznie zaczął uczęszczać do szkoły, dzięki czemu ukończył klasę VI. Regularnie pojawiał się w Ośrodku Kuratorskim i na warsztatach teatralnych. Istotne jest, że Mateusz W. przestał kierować się wyłącznie zaspokojeniem własnych potrzeb, myślał o grupie, troszczył się, pomagał. Jednak Nadal używał wulgarnego słownictwa, był grubiański i nieprzyjemny. Swoimi zachowaniami podważał wartość szacunku. Zdarzało mu się oszukiwać, aby osiągnąć osobistą korzyść. W jego funkcjonowaniu wciąż obecny był Kodeks Hammurabiego, rzadko z niego rezygnował, uparcie trwając przy swoich przekonaniach. Gdy jednak poświęcił czas na refleksję, dokonał kalkulacji „zysków i strat”, korygował postawy.

#### **Poczucie własnej wartości i samoocena**

Wyniki ogólnej samooceny (OS) Mateusza W. wręcz się kłóć z jego fizjonomią i zewnętrznym obrazem. Nieletni sprawia wrażenie osoby pewnej siebie, przebojowej. Pozostające bez zmian wyniki świadczą o niezadowoleniu z siebie i poczuciu bycia nic nie znaczącym w grupie i rodzinie. Nieletni nie czuje się kochany (BK), uzyskał przeciętny wynik z tendencją spadkową. Umocnieniem tego

---

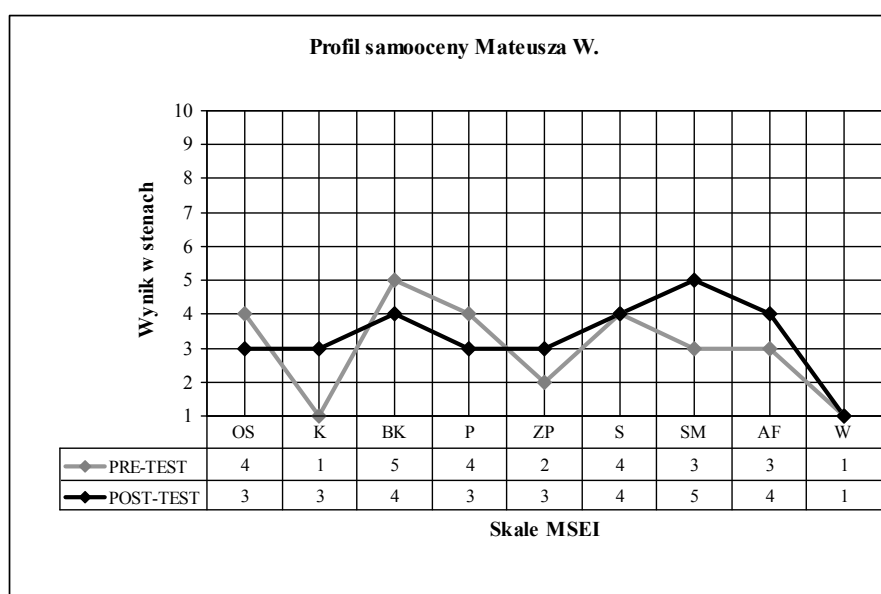
<sup>896</sup> Zob. Helen Mcgrath, Hazel Edwards, *Trudne osobowości. Jak radzić sobie ze szkodliwymi zachowaniami innych oraz własnymi*, przeł. Bożena Józwiak, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2010, s. 99.

przekonania może być zmiana wyników na niższe w obszarze popularności (P) jak pokazuje tabela 6.5.

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	4	1	5	4	2	4	3	3	1	3	2
POST-TEST	3	3	4	3	3	4	5	4	1	2	1

Tabela 6.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Mateusza W.

Odczuwalny konflikt między różnymi aspektami swojej osobowości (IT) wyraża się w równie niskim wyniku. Obronne wzmacnianie samooceny również kształtuje się na niskim poziomie. Chłopiec bardzo nisko ocenia swoje kompetencje (K) oraz zdolności przywódcze (ZP). Słaba umiejętność panowania nad emocjami wyraża się w przeciętnym wyniku. Samoakceptacja moralna (SM) uległa zmianie i jako jedyna cecha zyskała najwyższy wynik ujęty na wykresie 6.2.



Wykres 6.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Podniósł się też poziom atrakcyjności fizycznej (AF) i zadowolenia ze swojego wyglądu. Martwią z kolei niskie wyniki dotyczące witalności (W), gdyż podkreślana wielokrotnie możliwości dysponowania ruchem Mateusza W.

wzbudzała podziw i była doceniana. Prawdopodobnie nieletni nie przyjął tej informacji jako składowej swojej samooceny.

#### **4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE**

##### **Forma i treść pełnionych ról społecznych**

Repertuar zachowań antyspołecznych nieletniego był dość bogaty. Mateusz W. pochopnie podejmował decyzje, które często stwarzały niebezpieczeństwo, nie potrafił antycypować konsekwencji swoich raptownych zachowań. Często nie wywiązywał się ze swoich zobowiązań.

Nastolatek wchodził w konflikty, nie respektował zasad, dlatego też nie zawsze okazywano mu sympatię. Ksobnie odbierał komunikaty, niepoprawnie je interpretował, a właśnie takie sytuacje były zapalnikiem nieporozumień. Przyjął na siebie rolę rozliczającego za nieobecność na warsztatach (podobnie jak Mateusz D.). Ostrymi słowami karmił osoby z dużą absencją, uważał, że psują wizerunek grupy i nie zasługują, aby zagrać w przedstawieniu (w rezultacie tak się stało)<sup>897</sup>.

Kurator – wychowawca zaobserwował, że bunt Mateusza, stosowane prowokacje i deprymujące innych komentarze przyczyniają się do incydentalnego odrzucenia. Po zażegnaniu sporu, nieletni jest ponownie „przyjmowany” do grupy. Po przemyśleniu zachowania, zaczął przeproszać i naprawiać, to, co uczynił niewłaściwie. Zdarzały się sytuacje, że jego usprawiedliwienia i przeprosiny nie zostały przyjęte przez grupę lub osobę skrzywdzoną<sup>898</sup>.

##### **Ocena kompetencji społecznych**

Największy progres nastąpił w nabyciu umiejętności i wiedzy o zachowaniach asertywnych (zob. tabela 6.6.). U nieletniego te umiejętności są szczególnie ważne z uwagi na jego skłonność do zachowań agresywnych. Dzięki ich dobremu opanowaniu mógłby w konstruktywny sposób dbać o granice swojego terytorium oraz inaczej wyrażać niezadowolenie czy brak zgody na daną sytuację.

---

<sup>897</sup> Mateusz W. nie darzył sympatią i nie uznawał osób, które spóźniały się na warsztaty lub niesystematycznie w nich uczestniczyły. Należały do nich: Ewelina, Magda, Łukasz F. i Joachim. Nieletni dyskryminował ich, skutecznie wykluczył z grupy Achima. Wymienieni nieletni rzadko uczęszczali na warsztaty, od połowy maja 2013 r. przestali pojawiać się na próbach.

<sup>898</sup> Bronisław Urban zauważa, że „jednostki odrzucane przejawiają oprócz agresji wiele innych zachowań opozycyjnych i destruktywnych, które z powodu nie uwzględniania reguł grupowych zaburzają relacje interpersonalne”. Zob. Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie ...*, op. cit., s. 96.

	<b>I Sytuacje intymne</b>	<b>ES Ekspozycja społeczna</b>	<b>A Asertywność</b>	<b>Σ</b>
PRE-TEST	2	4	1	2
POST-TEST	4	4	5	5

Tabela 6.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych

Ekspozycja społeczna wykazuje stały poziom, natomiast umiejętności związane z byciem blisko w relacjach z drugą osobą wzrosły do przeciętnego poziomu.

### **Percepcja społeczna nieletniego w środowisku otoczenia**

Nieletni właściwie miał tylko jednego kolegę, nie zawsze zyskiwał akceptację grupy. Odrzucał i dyskredytował, nie respektował przyjętych ustaleń, stąd sam spotykał się z okresowym odrzucaniem. Grupie nie odpowiadał opór stawiany przez Mateusza W. Działał instrumentalnie, potrafił się podporządkować jeśli miał pewność, że następstwem tego będzie wymierna korzyść.

Miewał okres niechęci do współpracy, a w dniu premiery zastraszał, że nie zagra w spektaklu. Wyszukiwał elementy, które mu nie odpowiadały: za duży strój (którego wcześniej nie chciał przymierzyć, aby zorganizować ewentualną wymianę), hałas powstały z rozmów uczestników. Tuż przed występem rozpiął szarpaninę, być może w taki sposób chciał rozładować tkwiące w nim napięcie.

W odegranym teatrze cieni Mateusz ujawnił swoje „prawdziwe ja”. Pokazał, że jest osobą opiekuńczą, chętnie pomaga innym. Często te cechy ukrywa pod płaszczem osoby obojętnej i opryskliwej.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletnich**

Mateusz W. jest swego rodzaju zagadką. Pozornie silny, zbuntowany, uparty, kryje w sobie inteligencję i wrażliwość. Nieletni często ulegał frustracji, nie potrafił spokojnie wyjaśnić sytuacji, ale też nie wysłuchiwał do końca przekazywanych informacji czy wyjaśnień. Odbierał wszystko dosłownie, osobiście, żywiąc chwilową urazę.

Wczytując się w sytuację rodziny, nasuwa się przypuszczenie przerwanych więzi rodzinnych i nie realizowanych w związku z tym potrzeb emocjonalnych. Być

może choroba matki była kryzysowym i traumatyzującym zdarzeniem, które napawa go lękiem, zamknięciem i dyktuje zakładanie maski, aby nikt nie pytał, co dla niego stanowi problem i z czym się zмага. Rzutuje również na kontakty społeczne i umiejętności komunikacyjne, tłumaczy zaburzone zachowanie.

## 5. KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji

Mateusz W. słabo rozpoznaje, nazywa i rozumie emocje własne, natomiast usiłuje zarządzać odczuwanymi stanami emocjonalno-uczuciowymi. Jawi się tu jego impulsywność i szybkie pobudzenie emocjonalne. Obserwując wyrażanie złości, można stwierdzić, że nie osiąga ona dobrego kierunku.

Po raz kolejny zaznacza się u nieletniego prospołeczność. Wzrosła umiejętność wykorzystywania emocji w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów (zob. tabela 6.7.).

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	$\Sigma$	Sten
PRE -TEST	19 p.	18 p.	27 p.	25 p.	16 p.	<b>105</b>	<b>2</b>
POST- TEST	20 p.	23 p.	19 p.	24 p.	22 p.	<b>108</b>	<b>3</b>

Tabela 6.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Mateusza W.

Z wcześniejszych wypowiedzi wiemy, że matka dla Mateusza jest ważną osobą, lecz on nie jest zdolny tego okazać. Prawdopodobnie nosi w sobie tęsknotę za prawdziwością i nasyceniem emocjonalnym tej relacji. Znaczący dla niego są także kuratorzy.

W przedstawieniu samodzielnie dokończył zdania: *Mówię tak dla ... rodziny*” oraz *„Mówię tak dla...pracy kuratorów”*. Może to oznaczać, że są osoby i relacje, w których Mateusz potrafi ukierunkować szczerą emocje najlepszej jakości.

### **Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie**

Zdolność nieletniego do utożsamiania się z innymi i wykazywanie zrozumienia dla ich przeżyć kształtowała się na przeciętnym poziomie. W post-teście uzyskała niskie wartości (tabela 6.8).

	Wynik	Sten
PRE-TEST	60 p.	5
POST-TEST	53 p.	3

Tabela 6.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Być może ten słaby wynik koreluje ze wzrostem samoświadomości, jak wiele jeszcze nieletni nie rozumie i musi uzupełnić tą wiedzę o emocjach własnych i rozpoznawania ich u innych, by mógł prawidłowo współodczuwać.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Proces twórczy realizowany przy pomocy technik teatralizacyjnych spowodował zmianę w obrazie „Ja” nieletniego, potwierdzając tym samym HS 1. Mateusz W. komponując akronim przywołuje pozytywne i „silne” cechy osobowości, nastąpiła ewolucja z orientacji intrapersonalnej na interpersonalną. Zgodnie z HS 2 nieletni świadomie używał ciała, planował i generował płynny ruch tworząc ciekawe i oryginalne – w porównaniu z grupą – układy i figury.

Badany jest osobą twórczą, charakteryzują go zachowania heurystyczne i postawa nonkonformistyczna, taki stan rzeczy pomyślnie weryfikuje HS 3. Koresponduje także z opanowanymi umiejętnościami kreatywnymi i twórczym rozwiązywaniem problemów, co potwierdza HS 4. Jak zakłada HS 5, w pracy teatralnej Mateusz fascynował nowymi pomysłami, aktywnością, kooperowaniem, poszerzył zakres i tempo ruchów. Dzięki warsztatom nieletni otworzył się na innych, odsłonił swoje wnętrze po raz pierwszy wspominając o relacji z mamą. Określał siebie jako pomocny, wysportowany i dumny. Takie formułowanie myśli na własny temat uzasadnia słuszność HS 6. Niestety Mateusz nie radzi sobie z wybuchami złości i agresją. Lubi zarządzać i krytykować. Jego zachowanie charakteryzuje nadpobudliwość oraz kontrolowanie prawdopodobnie leżące u podłoża lęku, podważa to HS 7.



Bycie pomocnym i koleżeńskim nie przyćmi negatywnych postaw nieletniego związanych z używaniem wulgarnego słownictwa, naruszaniem wartości szacunku i uczciwości, co jest sprzeczne z przyjętą HS 8. Udział w warsztatach teatralnych nie spowodował zmian w zakresie samooceny, nie wpłynął na poczucie własnej wartości, zatem HS 9 można odrzucić.

Mateusz jest postacią dynamiczną, barwną, a wypracowane przez niego kroki były naśladowane przez grupę, było to niedostateczne na gratyfikację w kontaktach rówieśniczych. Z uwagi na dokuczanie, wypominanie i stosowaną krytykę sam stworzył dla siebie nową rolę, opiniuje się ją negatywnie, kwestionuje to także HS 10. Łączy się to z kompetencjami społecznymi, które wymagają pracy, pozostają na niskim poziomie. Odnotowany wzrost asertywności nie pozwala uznać HS 11. Jego wrogie nastawienie, rozdrażnienie, okresowa niechęć do działań teatralnych odtrącała kolegów od Mateusza. Negatywne postrzeganie zachowania chłopca nie pozwala uznać HS 12. Funkcjonowanie społeczne i sposób komunikowania się nieletniego może mieć związek z jego sytuacją rodzinną związaną z poważną chorobą matki, co dotyczy HS 13.

Otwarte okazywanie uczuć i emocji, zwłaszcza pozytywnych w stosunku do bliskich mu osób jest jeszcze dla niego trudnym zadaniem. Obszar zasilania w kierunku budowania jednostki mądrej emocjonalnie wymaga dalszych oddziaływań, dlatego też HS 14 nie można uznać. Podobnie dzieje się z umiejętnością empatii, HS 15 weryfikuje się negatywnie.

### **Finalne ujęcie zysków**

W toku analiz i interpretacji sędziowie kompetentni wskazali na obszary konstruktywnych zmian, pozytywnie weryfikując tylko kilka hipotez (tabela 6.9).

<b>OBSZAR</b>	<b>HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:</b>	<b>Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych MATEUSZ W.</b>			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	P	P	P

autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	P
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	P	P	P	P
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	P	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	N	N	N	N
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	S	N	S	S
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	S	S	S	S
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	N	N	N	N
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	N	N	N	N
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	N	N	N	N
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	S	S	S	S
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	S	S	S	S
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	N	N	N	N
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					6/15
Zmiana progresywna					6
Zmiana negatywna					5
Stagnacja – brak istotnej zmiany					4

Tabela 6.9. Podsumowanie przypadku Mateusza W. w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych

### **Indywidualizacja pracy z nieletnim**

Mateusz W. niekwestionowanie ma bogate wnętrze. Jest osobą pełną sprzeczności, a przez to bardzo ciekawą i nieprzeciętną. Ponieważ odznacza się słabą regulacją emocji, zasadne jest wprowadzanie treningów metodą ART<sup>899</sup>. System

<sup>899</sup> Zamienne nazewnictwo spolszczonej nazwy Treningu Zastępowania Agresji (TZA), któremu ART (Aggression Replacement Training) dało początek.

funkcjonowania rodziny nakazywałyby również uruchomienie stosownych oddziaływań terapeutycznych.

Aby pomóc nieletniemu w przezwycięzeniu frustracji i prezentowanych zachowań buntowniczych i destruktywnych, można byłoby podjąć pracę skupioną wyłącznie na jego mocnych stronach. Podejście terapeutyczne, które mogłoby przynieść pożądane efekty, to terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązaniach (SFA)<sup>900</sup>.

Istotne pedagogicznie wydaje się wzmacnianie w Mateuszu roli przyjaciela, bycia dla kogoś ważnym. Wówczas mógłby powstać mechanizm, nie tyle wzajemności, co w wyniku spędzania ze sobą czasu – spełnienia, poczułby się doceniony i potrzebny. Można byłoby też założyć pracę arteterapeutyczną, w trakcie której nieletni tworzyłby obiekty zastępcze będące wyrazem niewypowiedzianych uczuć do mamy, a co stworzyłoby fundamenty do uczenia werbalnego przekazu. Przywołując doskonały pokaz teatru cieni i pantomimę w jego wykonaniu warto wykorzystywać teatroterapię. Zdolności kinestetyczne, pomysłowość i wywołane poczucie bezpieczeństwa, anonimowości za ekranem pozwoliłyby na ekspresję słów zaklętych w geście, wypowiedzenie których, w wyniku lęków, napięć i blokad obecnie nie jest możliwe.

## **PRZYPADEK EWELINY, lat 15**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Ewelina to gimnazjalistka, uczęszcza do klasy I. Jest uczennicą drugoroczną. Często wagaruje, w godzinach nauki szkolnej można spotkać ją w centrach handlowych lub w parku. Pali papierosy, miewa incydenty alkoholowe, dopuściła się próby kradzieży<sup>901</sup>. Od roku objęta jest nadzorem kuratora.

Wywodzi się z rodziny rozbitej, z wielokrotnymi próbami rekonstrukcji przez matkę. Nie utrzymuje kontaktów z ojcem. Mieszka sama z matką

---

<sup>900</sup> Solution-Focused Approach (SFA) – propozycja wywodząca się z USA, powstała na przestrzeni lat 80 i 90 XX wieku. To krótkoterminowa technika skoncentrowania na rozwiązaniu. W pracy terapeutycznej pomija się istnie problemu, a kładzie nacisk na rozwiązanie. Zwraca uwagę na potrzeby, na to, co podopieczny by chciał, aby nastąpiło w jego życiu. Zob. Robert Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja...*, op. cit., s. 82-86.

<sup>901</sup> Bronisław Urban przyglądając się zjawisku kradzieży młodzieżowych uznaje, iż nie zawsze ma ona motywy ekonomiczne. Młodzież kradnie przedmioty ze względu na ich atrakcyjność i modę lansowaną przez określony styl życia, jest środkiem i sposobem zwrócenia uwagi rodziców. W wymienionym przypadku usiłowania kradzieży prawdopodobnie właśnie taki sens można przypisać. Zob. Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu ...*, op. cit., s. 31.

w jednopokojowym mieszkaniu, w którym, w części kuchennej wydzielone jest przestrzeń Eweliny. Ma do dyspozycji kanapę i biurko. Mieszkanie – w ocenie kuratora prowadzącego nadzór – jest skromne, utrzymane w czystości, o którą zabiega matka. Matka dziewczyny pracuje w kiosku, wychodzi rano do pracy i nie jest w stanie dopilnować, aby córka wstała o odpowiedniej porze i udała się do szkoły. Utrzymuje rzadki kontakt ze szkołą i wychowawcą, opiera się on głównie na rozmowach telefonicznych lub otrzymywaniu pisemnych upomnień o nierealizacji obowiązku szkolnego. Ma problemem z nadużywaniem alkoholu. Z tego powodu, kilka lat wstecz, sąd zmienił zarządzenia opiekuńcze ograniczając jej prawa rodzicielskie. Było to również wynikiem niewłaściwie przebiegających związków partnerskich.

Nieletnia bardzo nie lubi szkoły, traktuje ją jako „zło konieczne”. Jeśli występuje w roli uczennicy nie sprawia trudności, zachowuje się spokojnie, respektuje normy i zasady. Nie dostrzega zasadności nauki, nie przygotowuje się do lekcji. Koncentruje się na swoim wyglądzie, kontaktach towarzyskich i rozrywkach. Zanedbuje obowiązki szkolne i domowe. Nie pomaga mamie, dba o swój wygląd natomiast nie o otoczenie. Przyjmuje postawę hedonistyczną. Najchętniej korzysta z czatów internetowych lub spotyka się ze znajomymi i bezcelowo wędruje po okolicy. Często zmienia obiekty swojej fascynacji, jej związki emocjonalne są gwałtowne i nietrwałe. Nie potrafi nawiązać dłuższej i bliższej relacji, lecz każdą z nich idealizuje<sup>902</sup>.

Obiecywana matce i kuratorowi poprawa w zakresie zmiany stosunku do szkoły, zatroszczenie się o przyszłość edukacyjną, była jedynie krótkotrwałą pobudką, zrywem bez uświadomienia sobie potrzeby rzeczywistej pracy nad sobą.

Niedostosowanie społeczne Eweliny, w zależności od obszaru, kształtuje się na poziomie przeciętnym i wysokim. Porównanie między skalami pre i post-testu ukazuje tabela 7.1.

---

<sup>902</sup> Problematyką miłości romantycznej (pierwszej miłości) w adolescencji zajmowała się Irena Obuchowska. Zob. Irena Obuchowska, *Drogi dorastania*, WSiP, Warszawa 1996. Wyjaśnia, że na tym etapie rozwoju miłość przebiega burzliwie, charakteryzuje się brakiem trwałości oraz podatności na czynniki zakłócające. Ważny jest fakt bycia zakochanym i bycia wybranym, wyróżnionym przez drugą osobę, niż stwarzanie bliskości. Zob. także, Bogdan Wojciszke, *Psychologia miłości*, GWP, Gdańsk 1999.

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	3 p.	4	11 p.	7	5 p.	8	2 p.	5	4 p.	8
<b>POST-TEST</b>	2 p.	4	12 p.	8	3 p.	7	2 p.	5	4 p.	8

Tabela 7.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Eweliny

U nieletniej nie dokonały się zmiany w żadnym z badanych obszarów. Najmocniej niepokojąca jest podskala III obejmująca nieprzystosowanie szkolne związane z zaniechaniem roli uczennicy, z uchylaniem się od realizacji obowiązku szkolnego. Ewelina nie czuje wsparcia matki i nie stara się – mimo deklaracji i zawiązanego kontraktu – nadrabiać materiał i być systematyczną. Być może środowisko koleżeńskie tworzy krąg osób odsuwających nieletnią od wiodących powinności. Skala nieprzystosowania rówieśniczego (podskala II) wykazała, że dziewczyna stała się bardziej słowna. Analiza podskali IV, czyli zachowań antyspołecznych stanowi o nadal wysokim nieprzystosowaniu, natomiast powstały dwie korzystne zmiany. Nieletnia nie eksperymentuje z alkoholem i nie przejawia niekonwencjonalnych zachowań seksualnych polegających głównie na natarczywym przytulaniu się, narzucaniu i mówieniu sprośności. Obszary V i VI dotyczące kumulacji czynników biopsychicznych i socjo-kulturowych pozostają bez zmian.

## **II. Analiza i interpretacja badań dotyczących następujących obszarów:**

### **1. AUTOPERCEPCJA**

#### **Obraz „ja”**

Ewelina była często nieobecna na zajęciach, stąd trudno dostrzec zmiany w obszarze „Ja”. W badaniu wstępnym wyróżnia się idealny obraz siebie. Postać wręcz eksploduje feerią barw i elementów dodanych (ryc. 7 a). Ulokowany

w żołądku strach współlistnieje z bólem cierpieniem oraz radością, promiennością, wrażliwością i energetycznością. Dziewczynka zaadaptowała naturalny biały kolor kartki dopasowując do niego pełnię życia, energię. Prezentowana postać harmonizuje z zestawem przymiotników. Nieletnia zaadaptowała niemal wszystkie litery do wyeksponowania cech, które jej zdaniem posiada. Całość sprawia wrażenie kompozycji „na pokaz”, „dla efektu”, aby być atrakcyjną dla innych i przez to czuć się dobrze.

W obu rysunkach (7 a i 7 b) nieletnia oddaje sytuację, w jakiej aktualnie się znajduje (zakochanie). W post-teście zauważa się większą stabilizację. Występuje mniej określeń, są one bardziej realne. Zmiana jest widoczna, przy czym nie ma ona związku z udziałem w warsztatach teatralnych, lecz podyktowana jest przeżywaniem miłości, zakochaniem. Nastolatka wyraźnie kieruje się sercem, obszar ratio doświadcza mieszanych odczuć, o czym świadczy splot kolorów oznaczających pozytywne i negatywne emocje. Wygląda to jak walka sprzeczności – racjonalne względy i sfera popędów.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Badana miała wiele wątpliwości dotyczących warsztatów. Dystans i wątpliwości można było dostrzec w postawie ciała. Od momentu przekroczenia progu sali ćwiczeń jej ruchy stawały się powolne, kontrolowane. Ewelina kuliała się, jej ramiona tworzyły rodzaj kapsuły powodując zamknięcie klatki piersiowej, ograniczając płynność i estetykę ruchu. Trwała w takiej postawie usztywniając i blokując ciało na działanie. Odnotowano tłumioną ekspresję ruchu i emocji oraz blokadę w prezentowanych formach ćwiczeń.

Wykonywała gesty bez zaangażowania nie wierząc we własne możliwości. Powściągliwość w poruszaniu się i przełamywaniu dystansów proksemicznych była sprzeczna z bezpośredniością pojawiającą się w relacjach międzypłciowych spostrzeganych w Ośrodku Kuratorskim i poza nim. Minimalne przełamanie się nastąpiło dopiero na półmetku warsztatów, wówczas nieco uplastyczniła ruch i doprowadziła do zelżenia napięcia powodującego wrażenie odrętwienia i ospałości.

## 2. AUTOKREACJA

### Postawa twórcza

Postawa twórcza Eweliny początkowo zyskała 41 punktów, w badaniu końcowym – 31 punktów. Drugi pomiar zrównoważył obie postawy, efekt ten widoczny jest w tabeli 7.2.

Postawa odtwórcza							Postawa twórcza	
PRE-TEST	POST-TEST						PRE-TEST	POST-TEST
20 p.	18 p.	K	Sfera charakterologiczna	N			23 p.	18 p.
15 p.	16 p.	A	Sfera poznawcza	H			18 p.	13 p.
<b>35</b>	<b>34</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>			<b>41</b>	<b>31</b>

Tabela 7.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

W sferze konformizmu (K) charakteryzujące ją cechy to: stereotypowość, sztywność adaptacyjna, uległość i słabość, pasywność, nietolerancja, bojaźliwość, brak krytycyzmu. Zachowania algorytmiczne (A) badanej stanowią: wdrukowanie się, bierność poznawcza, odtwórczość werbalna oraz brak pomysłowości technicznej. Postawa nonkonformistyczna (N), zajmuje wysoką pozycję w stenach. W tym obszarze Ewelinę określa: tolerancyjność, oryginalność, spontaniczność, ekspresja, odpowiedzialność, otwartość, konsekwencja, odporność i wytrwałość, odwaga. Nastolatka przejawia następujące zachowania heurystyczne (H): uczenie się przez zrozumienie, samodzielność obserwacji, myślenie dywergencyjne, aktywność poznawcza i zdolność techniczna.

Z zapisu stenów w tabeli 7.3. wynika, że u nieletniej nastąpiła dewaluacja postaw twórczych i przyrost skłonności odtwórczych.

	K	N	A	H	N + H	A + K
PRE-TEST	9	8	6	6	7	7
POST-TEST	8	5	6	3	4	7

Tabela 7.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

Konformizm (K) Eweliny przejawiał się w cechach takich jak: zależność, podporządkowanie oraz odtwórczość werbalna. Zachowania algorytmiczne (A) określa: bierność poznawcza i brak pomysłowości technicznej. Na postawy nonkonformistyczne (N) złożyła się: samoorganizacja, spontaniczność, ekspresja, samodzielność intelektualna, twórczość. Nieletnia nie przypisała 2 punktów w obszarze zachowań heurystycznych, które ukształtowały się na najniższym poziomie. Charakter Eweliny jest mocniejszy niż profil poznawczy.

### **Umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Przypadek nieletniej jest przykładem zaniedbania potencjałów i braków w stymulacji poznawczej. Pierwsze wyniki znamionowały umiejętność myślenia twórczego, postawę nonkonformistyczną i zachowania heurystyczne. Wystąpiło wskazanie na samodzielność, uczenie się przez rozumienie i zdolności techniczne. Ujawnionym skłonnościom do spontaniczności i ekspresji przypisuje się znaczenie dla sfery emocjonalno-uczuciowej, gdyż nie miały one przełożenia na twórczą pracę teatralną. Podczas spotkań warsztatowych nie dostrzegano u Eweliny zaciekawienia, entuzjazmu, a tym bardziej immanentnej motywacji.

W wykonywaniu poleceń była niesamodzielna, wymagała naprowadzania i potwierdzenia o słusznym kierunku działalności. Poszukiwała sposobu na zwolnienie jej z wykonywania zadań i ćwiczeń, które upatrywała w słowach „*nie wiem*”, „*nie umiem*”, „*nie chce mi się*”. Ostrożnie podchodziła do wyzwań, preferowała gotowe podpowiedzi rówieśników, które zdarzyło jej się uznać za własne. Poddawanie się sile inercji i stawianie oporu sprawiało, że rezygnowała z wysiłku, co nie jest sprzymierzeńcem twórczości. Słaby rezultat kwestionariusza KAN-H w pomiarze końcowym dotyczy właśnie postaw twórczych. Konformizm i algorytmiczność nadal utrzymują wysoki poziom.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

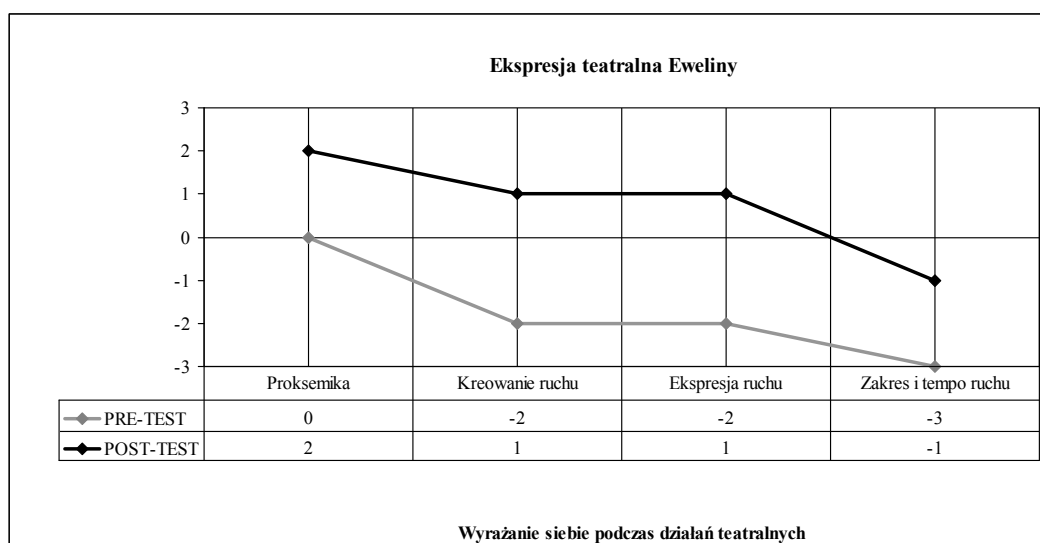
Obecność Eweliny na warsztatach teatralnych zależna była od udziału koleżanki Magdaleny. Nieletnia niechętnie i bez przekonania o słuszności podjętych działań, włączała się w gry i ćwiczenia uparcie tkwiąc przy koleżance lub trenowała z prowadzącą. Czasami partnerował jej kurator – wychowawca. Dziewczyna nie miała innych wyborów partnera, gdyż koledzy nie byli skorzy do tworzenia ćwiczebnych duetów. Łączenie uczestników możliwe było w formach zbiorowych. Badana wyrażała umiarkowane zainteresowanie warsztatami. Patrzyła na prowadzącą, kontem oka śledząc reakcje i pracę Magdaleny. Gdy ćwiczyła samodzielnie zajmowała najczęściej sferę C, rzadko D.

Izolowanie się w przypadku Eweliny było zauważalne i trudne do zmiany. Nieletnia próbowała partnerować współwiczającej. Z oporem nawiązywała relację fizyczną nawet bazującą na wymianie uścisków dłoni. Wykonywała niezdecydowane i niezdarne ruchy. Zdominowana przez dyrektywną (w tym układzie osobowym)



Magdalenę poddawała się fizycznej pracy z ciałem, wówczas następował najdrobniejszy przejaw afiliacji. Kryterium bliskiego dystansu zyskuje ambiwalentną ocenę. Ewelina postępowała według wyuczonego schematu, każdorazowo realizowała podobne rozwiązania, bądź podpatrywała pracę innych naśladowując uczestników. Kopiowanie ruchów i gestów odbywało się w sposób mechaniczny, niejako na „zaliczenie”, bez zaangażowania i analitycznego podejścia. Flegmatyzm, niestaranność, ociężałe i pozbawione gracji ruchu przywiodły kolejne punkty ujemne. Jednostajny, niespieszny charakter ruchów usztywnionego ciała wskazywał na znaczną bierność. Ewelina akceptowała pomysły grupy dotyczące układów przestrzennych i improwizacji. Zaobserwowano u niej odczuwanie ulgi, gdy nie była zapraszana czy typowana do wysiłku związanego np. z prezentacją pomysłu. Nie poruszała się w różnych kierunkach, nie eksplorowała dostępnej jej przestrzeni, ciało zachowywało tą samą pozycję. Najczęściej działała na stojąco, chociaż wykorzystywała okazje do spoczynku, chętnie siadała przeczekując czas przeznaczony na dane zadanie. Minimalne reakcje mimiczne odznaczające się bardziej niekontrolowanym grymasem były nieadekwatne do odgrywanych scen. W wyrażaniu siebie w działaniu teatralnym nie dostrzegano przejawów twórczości i kreatywności, na którą wskazały wyniki kwestionariusza KAN-H.

Nastawienie nieletniej do warsztatów teatralnych uległo zmianie, gdy zaczęły odbywać się w Kina „Roma” (od spotkania dziesiątego). Odnotowano jakiegokolwiek próby kreacji, potwierdzone – w większości – dodatnią punktacją oznaczoną na wykresie 7.1.



Wykres 7.1. Wyniki Eweliny pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Być może za sprawą przyciemnionego i klimatycznego wnętrza Ewelina poczuła się pewniej i rozbudziła swoją aktywność. Osłabły powtórzenia i naśladownictwo. Nieletnia pracowała w parze podtrzymując kontakt wzrokowy. Im jej uczestnictwo było systematyczne, tym sprawniej przebiegała praca. Po upływie kilku tygodni powiązanych z oczekiwaną frekwencją, zaryzykowała pracę z Łukaszem P. i Patrykiem, którzy zapraszali ją do współdziałania, kooperowała. Sporadycznie przejmowała wzorce ruchowe wplatając własne pomysły licząc na ich przydatność i uznanie. Ekspresja ruchu polegała na nieznacznym zdynamizowaniu pracy ciała, nie wykazywała spięcia i „zamrożenia” obręczy barkowej, uczyniła aktywne ręce, co oznacza, że manipulowała nimi odwzorowując kształty. Pokonała bierność, nie wykraczała jednak poza własną kinesferę. Obszar aktywności to w dalszym ciągu D i C, przy czym w sektorze D badana dokonywała więcej zatrzymań. Zauważono, że z większą częstotliwością i w szybszym tempie zmienia układ ciała, jest to dalekie od ekspansji natomiast przebija się cień samodzielności i dążenia do odkrywania możliwości wielozakresowego poruszania się.

### **Kompetencje indywidualne**

Ewelina jest typem romantyczki. Lubi się podobać, potrzebuje adoracji. Częste podpieranie dłonią podbródka z eksponowaniem twarzy jest tego potwierdzeniem<sup>903</sup>. Niektóre jej odpowiedzi były dojrzsze, pełne inne znów nacechowane są niezdecydowaniem i niską świadomością. Momentami, wczytywanie się w jej słowa ewokuje wizję wzniosłej miłości i przywodzi wspomnienie słynnego tekstu Mieczysława Świącickiego: „O czym marzy dziewczyna, gdy dorastać zaczyna” (zob. tabela 7.5).

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>904</sup>		
<b><i>1. Zdolności poznawczo-oceniające</i></b>				
Dokonyje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Ewelina objaśnia pojęcie skuteczności jako osiągnięcie celu i „stawianie ultimatum”. Nie wie czy jest skuteczna, w działaniu jest „bardziej spontaniczna”.	Siedzi vis a vis badaczki. Podpiera dłońmi podbródek, uśmiecha się.
	POST	Nie	Skuteczność to dla niej „posiadanie satysfakcji, że się coś zrobiło”. Sama raczej nie	Siada wyprostowana obok badaczki.

<sup>903</sup> Zob. Allan, Barbara Pease, *Mowa ciała*, op. cit., s. 169.

<sup>904</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

			jest skuteczna, lecz spontanicznie podejmuje działania.	Ręce kładzie na kolanach.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Nie	Pozytywnie mówi o sobie, jest wesoła i radosna. Dzięki tym cechom „ <i>ma chłopaka, jest jego dziewczyną</i> ”. Ma ambicje i aspiruje do zawodu weterynarza. W swoim mniemaniu jest pracowita i pomocna, co pomoże w wykonywaniu tej pracy.	Podpiera dłońmi podbródek.
	POST	Tak	Za swoje najlepsze cechy uważa: uczuciowość i komunikatywność. Za ich sprawą znalazła „ <i>miłość swojego życia – chłopaka</i> ” <sup>905</sup> . Zmieniła wybór zawodu, <i>mówi: chciałabym zostać fryzjerką, komunikatywność może mi w tym pomóc</i> ”.	Chwyta się za serce, unosi do góry wzrok, szeroko się uśmiecha.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Tak	Potrafi przyznać, że brakuje jej prawdomówności. Nie postrzega tego niedostatku negatywnie, chociaż dzięki mówieniu prawdy i byciu uczciwą zyskałaby zaufanie innych.	Podpiera dłońmi podbródek.
	POST	Nie	Nie ma zaufania do innych osób, nie przeszkadza to jej, ale gdyby ona była ufna, to inni także by jej ufali.	Neutralnie.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Tak	Nieletnia zdecydowanie wyodrębnia właściwości, z których jest i nie jest zadowolona. Zadowolenia dostarcza jej: „ <i>umiejętność słuchania innych i pomaganie innym z własnej woli</i> ”. Niezadowolenie powoduje u niej: „ <i>nieróbstwo i niezdecydowanie</i> ”. Chciałaby wyzbyć się „ <i>nieróbstwa</i> ”, może tego dokonać „ <i>poprzez większe pomaganie mamie w codziennych czynnościach</i> ”.	Uśmiecha się nieśmiało.
	POST	Tak	Ewelina dobrze śpiewa i tańczy. Nie jest zadowolona, „ <i>bo nie potrafi opanować niektórych przedmiotów w szkole</i> ”. Chciałaby się	Podpiera dłonią podbródek

<sup>905</sup> Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko piszą o związkach preintymnych, czyli związkach emocjonalnych budowanych w okresie dorastania. Autorki podkreślają, że miłość młodzieńcza przeżywana jest w sposób bezwarunkowy, następuje koncentracja na doświadczanych uczuciach i partnerze, który często jest obiektem bezkrytycznej idealizacji. Zob. Anna Oleszkowicz, Alicja Senejko *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 200.

			pozbyć nieufności. Jest to możliwe, wówczas gdy będzie częściej przebywała wśród ludzi.	
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Tak	W opisywaniu siebie stara się być dokładna. Wymienia cechy, skaluje i objaśnia ich przydatność: radosna 8 – „ <i>daje mi radość życia</i> ” wesola 7 – „ <i>codzienny uśmiech na twarzy</i> ” pomocna 9 – „ <i>udzielanie pomocy innym w trudnych momentach</i> ” niezdecydowana 4 – „ <i>myśl o tym, co będzie jutro</i> ” energetyczna 10 – „ <i>radość przez całe życie</i> ”	Prostuje się i separując palce wylicza.
	POST	Tak	Wymienia cechy, które najlepiej ja opisują i określa, w jakim stopniu występują: energiczna 10 przebojowa 9 wybuchowa 8 nieufna 4 nerwowa 2	Wylicza na palcach, robi grymasy.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Nie	Zanim podejmie ostateczną decyzję „ <i>musi przemyśleć, kieruje się sercem</i> ”.	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Na podjęcie decyzji potrzebuje „ <i>bardzo dużo czasu, zależy to od tego jak postrzega daną osobę i sytuację</i> ”.	Uśmiecha się subtelnie.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Nie	Jej celem było poprawienie ocen na I semestr, z przedmiotów, z których była zagrożona oceną niedostateczną. Udało się poprawić dwa z pięciu przedmiotów. Nie zawsze udaje się jej uzyskać, to, co sobie założy, ale stara się do końca wykonać swoje zadania.	Ponownie podpira podbródek, teraz jedną dłonią. Uśmiecha się.
	POST	Tak	Ewelinie zależało na poprawie stosunków z mamą, z radością i spokojem odpowiada, że udało się osiągnąć lepsze relacje. Czasami udaje jej się coś zrealizować. Jeśli jednak w swoim działaniu dostrzega niepowodzenie, denerwuje się i przerywa aktywność. Tak o tym mówi „ <i>rzucam wtedy wszystko i idę sobie pochodzić do parku lub porozmawiać o tym ze znajomymi</i> ”.	Uśmiecha się, gestykułuje.
Podejmuje różne pożądane formy	PRE	Nie	Wie, że poprzez intensywną pracę może osiągać cele.	Podpira podbródek,

aktywności, służące realizacji celów			Celem okazuje się chłopak, który jej się podoba. Mówi: „ <i>jeśli mnie pocałuje, będę wiedziała, że cel osiągnięty</i> ”.	dłońmi. Uśmiecha się.
	POST	Tak	Nastolatka odkryła nowy sposób na osiągnięcie celu: „ <i>można do niego dążyć poprzez prośby lub staranie się</i> ”. Uzyskanie celu utożsamia ze spełnionymi prośbami i docenianiem.	Siedzi prosto, uśmiecha się.
Dokonyje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Tak	Ma świadomość, że najczęstszym błędem, jaki popełnia jest „ <i>nie przychodzenie na określony czas do domu</i> ”. Może go naprawić „ <i>przychodząc punktualnie, wówczas nie będzie miała kary</i> ”.	Opiera się o krzesło, wzdycha i mruczy pod nosem wyrażając niezadowolenie.
	POST	Tak	Błąd, o którym wspomina, to „ <i>częste oskarżanie innych o coś, czego nie zrobili</i> ”. Chcąc go naprawić – przeprosza.	Mówi ciszej, ze spuszczonym wzrokiem.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Uzyskana pochwała stanowi dla niej informację o dobrze wykonanym zadaniu. Wykorzystuje wszystkie swoje możliwości, aby je wykonać.	Opiera się o krzesło, wysuwa do przodu ręce, ułożone na stole.
	POST	Tak	Dobrze wykonane zadanie poznaje po tym, że odczuwa satysfakcję. „ <i>W sumie</i> ” wykorzystuje do jego realizacji wszystkie zdolności i umiejętności.	Uśmiecha się szeroko.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Nie	Zmianę w swoim postępowaniu i w decyzjach pozna po tym, że nie będzie miała kary.	Delikatnie uderza dłonią w stół.
	POST	Tak	Zmianę i dobrze podjęte decyzje pozna, wówczas, gdy ktoś jej podziękuje.	Wzdycha.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Tak	Przyjmuje konsekwencje złego postępowania i niewłaściwie podjętych decyzji. Gdy pojawi się niepowodzenie, próbuje ponownie, „ <i>aby zobaczyć, czy się uda</i> ”.	Patrzy na badaczkę, uśmiecha się.
	POST	Nie	Z pewnym wahaniem mówi o gotowości do przyjęcia konsekwencji i ponownej próbie wykonania tego samego zadania.	Wzrusza ramionami.

Tabela 7.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Eweliny

Faza *zdolności poznawczo-oceniających* wypada negatywnie zarówno w badaniu wstępnym jak i końcowym. Ewelina nie rozumie pojęcia skuteczności. Ma świadomość swoich cech, przy czym traktuje je instrumentalnie, postrzegając ich przydatność wyłącznie do tworzenia relacji intymnych.

Nieletnia w pre-teście stworzyła wyidealizowany obraz siebie, w post-teście pojawia się uczciwość i obiektywne postrzeganie własnych cech, zestawia pozytywne i negatywne, jest ich świadoma. Dostrzega możliwość rozwoju właściwości i umiejętności za sprawą kontaktów z innymi ludźmi. Jej wypowiedzi wskazują na liczenie się ze zdaniem innych znaczących dla niej osób. Odnosi się krytycznie do swojego postępowania, co wskazuje na pozytywną ocenę fazy *konceptualizacji stanów „Ja”*.

Obszar *realizacji „Ja”* wydaje się być wąsko zakrojony i ograniczony do osoby matki i chłopaka. Ewelina realizuje ważne dla siebie zadania, brakuje jej jednak wytrwałości. Miesza się tu chęć podporządkowania, bycia grzeczną, kulturalną z potrzebą wywołania dobrego wrażenia. Jest to faza niedojrzała.

Nastolatka spłyca rozumienie swojego postępowania, kierując nim tak, aby unikać konsekwencji. *Zdolności sprawdzająco-oceniające* w wyniku końcowym również mają wydźwięk negatywny.

Kompetencje indywidualne Eweliny nie wydają się oczywiste. Można dostrzec jej staranie się w relacjach z innymi, aby być dla nich dobrym, szanować ich. Wydaje się być osobą pogodną, bezkonfliktową i pozytywną, o czym świadczy nie znikający z twarzy uśmiech. Podświadomie może zmierzać do bycia pięknym człowiekiem, który budzi podziw i uwagę.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Ten obszar nie podlegał przeobrażeniom, wykazuje stałość. Ewelinę często trapiły dylematy związane z nieporozumieniami z matką. Stanowiło to dla niej sytuację problemową, decydowała się na zmianę zachowań, aby wywołać zmianę stosunku matki do niej. Nieletnia nie okazywała złości, ze spokojem przyjmowała uwagi kolegów. Jak zaznaczała – w relacji z matką nie potrafi zapanować nad sobą, aby być łagodną i stanowczą. Stąd asertywność jest najsłabiej opanowaną kompetencją, jej wyniki są zbliżone w obu pomiarach: 46 punktów i 48 punktów.

Najwyższa punktacja odnosi się do dysponowania umiejętnościami w sytuacjach intymnych – 45 punktów, w post-teście 43 punkty. Poddawanie się

społecznej ekspozycji nie stanowi dla badanej trudności, w tej kategorii zdobyła 48 punktów, a 49 punktów w ponownym pomiarze.

### 3. AUTOREFLEKSJA

#### Nowy system wartości

Nieletnia trwa w pogarszającej się sytuacji edukacyjnej. Nadal uchyla się od realizacji obowiązku szkolnego, co skutkuje ponownym brakiem promocji do klasy II. Sporadycznie pojawia się w orzeczonego Ośrodka Kuratorskim. Nie dotrzymuje danego słowa, na próżno obiecuje zawodząc zaufanie i szanse. Niekoniecznie należy to interpretować jako lekceważenie, a raczej jako brak samodyscypliny i motywacji. Przyznaje, że nie zawsze mówi prawdę. Próbuje stwarzać pozory, oszukuje, aby korzystnie się zaprezentować i uniknąć konsekwencji podejmowanych działań i decyzji. Istotna jest dla niej emocjonalna i cielesna bliskość, w których pokłada nadzieję na rozwiązanie swoich trudności stwarzając iluzję mocy miłości.

#### Poczucie własnej wartości i samoocena

Nie ma obszaru, w którym pojawiłby się wybijający i naprawdę zapowiadający zmianę wynik. Uwagę przyciąga integracja tożsamości (IT) oraz samoakceptacja moralna (SM). Nieletnia w tych kategoriach uzyskuje przeciętny wynik, dane ujęte w tabeli 7.5. Może to oznaczać, iż zwiększyło się jej przekonanie o postępowaniu zgodnym z jej zasadami moralnymi i akceptacji zachowań seksualnych. Z kolei lepiej odczuwane poczucie spójności, nie w pełni oddaje to, czego chce i co odnosi się do jej przyszłości.

Ujęte w tabeli obronne wzmacnianie samooceny (OWS) ma wymiar realistyczny. W przypadku Eweliny może odnosić się do jej pospolitych słabości<sup>906</sup>.

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	2	1	2	2	4	3	1	2	2	2	1
POST-TEST	3	3	3	3	4	2	4	3	1	5	2

Tabela 7.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Eweliny

<sup>906</sup> Zob. Edward J. O' Brien, Seymour Epstein, *Podręcznik. MSEI. Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*, op. cit., s. 11.

Przedstawiony wykres 7.2 Ogólna samoocena (OS) nie przesądza o samozadowoleniu i pewności siebie, nadal jest niska.

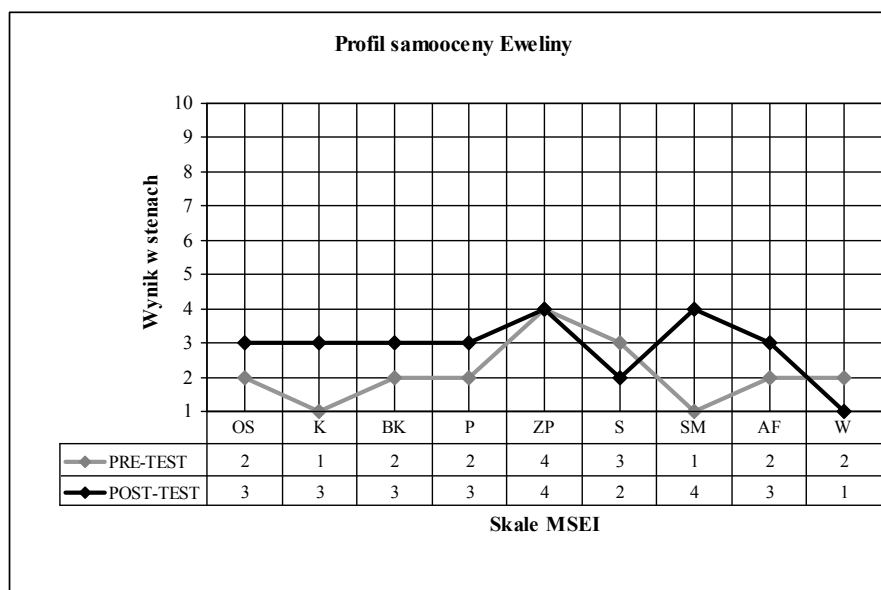


Tabela 7.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Kompetencje (K) zdradzają, że nieletnia nie wie, w czym jest naprawdę dobra. Bycie kochanym odnoszące się do bliskich relacji miłoso-intymnych jest niezmiennie niskie. Mimo posiadania wielu znajomych nie czuje się lubiana i popularna, na co wskazuje wynik popularności (P). Zdolności przywódcze (ZP) nie mają wysokiego wyniku, gdyż badana częściej poddaje się prowadzeniu i wpływom innych. Niska samokontrola (S) potwierdza brak dyscypliny wewnętrznej i kłopoty z precyzowaniem celów. Mimo czynionych wysiłków i prezentowania na zewnątrz chęci bycia zauważoną i podziwianą, Ewelina nie czuje się usatysfakcjonowana ze swojego wyglądu i atrakcyjna seksualnie, o czy świadczy niski wynik atrakcyjności fizycznej (AF). Dostrzegalny flegmatyzm ruchów, brak ich estetyki powiązany jest z niską witalnością (W).

#### 4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE

##### Forma i treść pełnionych ról społecznych

W nieskrępowany sposób chciała być uwodzicielska, prowokowała. Ku jej zaskoczeniu, chłopcy ignorowali wysyłane przez nią sygnały. Nie darzyli jej sympatią. W podskali IV SNS, mówiącej o nasileniu zachowań antyspołecznych, niekonwencjonalnym zachowaniom seksualnym, przyznano w pre-teście 1 punkt.



Kuratorzy – wychowawcy nie potrafili zrozumieć braku przełożenia tej otwartości na pracę teatrem, w której na tle innych Ewelina prezentuje się dość blado. Nieletnia słabo realizuje rolę uczennicy, znamiona wadliwego przystosowania odsłania wysoki rezultat skali III SNS mówiącej o nieprzystosowaniu szkolnym. Kurator – wychowawca, który zyskał zaufanie dziewczyny prowadził z nią rozmowy wglądowe. W odczuciu samej nieletniej powinna być również lepszą córką.

W przekonaniu kuratora, nieletnia nie odczuwa potrzeby zmiany, zdarza jej się zaniechać w połowie realizowane postanowienie. Często opuszczała zajęcia teatralne, nie wzięła udziału w spektaklu nikogo o tym nie informując.

### **Ocena kompetencji społecznych**

Badanie Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych wskazało na przeciętny poziom umiejętności (zob. tabela 7.6). Nie dziwi fakt, iż najwyższy wynik nieletnia uzyskała za kompetencje wymagane w sytuacjach intymności. Wielość relacji ze zmieniającymi adoratorami za pewne nie stanowi tajemnicy i nie powoduje zakłopotania.

	<b>I Sytuacje intymne</b>	<b>ES Ekspozycja społeczna</b>	<b>A Asertywność</b>	<b>Σ</b>
PRE-TEST	6	5	4	<b>5</b>
POST-TEST	6	5	5	<b>5</b>

Tabela 7.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Eweliny

Kompetencje decydujące o efektywności w sytuacjach społecznej ekspozycji niezmiennie utrzymują ten sam wynik. Podobnie przedstawia się rezultat w zachowaniach asertywnych.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Ewelina z łatwością nawiązuje nowe znajomości, najchętniej z przedstawicielami odmiennej płci. Koledzy z Ośrodka Kuratorskiego nie wyrażali zainteresowania jej osobą, nie darzyli jej sympatią, a nawet odtrącali, dlatego udział w zajęciach i warsztatach teatralnych nie był dla niej atrakcyjnym sposobem spędzania czasu. Wrogie nastawienie w stosunku do nieletniej mieli Mateusz W. i Mateusz D., którzy usiłowali wyegzekwować od niej wyjaśnienie nieobecności na

wielu warsztatach. Niestalość uczuć Eweliny częste zmiany sympatii – ogłaszane na Facebooku – przyczyniły się do powstania etykiety „łatwej dziewczyny”.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletnich**

Zbyt krótka i „rwana”, ze względu na niesystematyczną frekwencję na zajęciach, znajomość z nieletnią nie pozwoliła na dobre jej poznanie.

Ewelina często była apatyczna, niewyspana po awanturze z matką lub późnym powrocie do domu. Sfera fizyczna, wygląd, nieletniej nie wskazuje na rozwiąłość w relacjach z płcią odmienną. Jest spokojna, powolna, często zamyślona. Dąży do bycia zauważoną, bez ogródek okazuje zaciekawienie drugą osobą. Takie zachowania można upatrywać w działaniach kompensacyjnych. Nastolatka nie otrzymuje stymulacji emocjonalnej od matki, nie może w jej obecności czuć się swobodnie. Z drugiej strony, matka dziewczyny także ciągle jest na etapie poszukiwania odpowiedniego partnera, wiele związków ma za sobą. Być może mamy tu do czynienia z efektem teorii społecznego uczenia się i procesem motywacyjnym polegającym na poszukiwaniu podniet zastępczych podnoszących samoocenę<sup>907</sup>.

## **5. KOMPETENCJE EMOCJONALNE**

### **Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji**

Ewelina szybko ulega fascynacji, zakochuje się. Zmienia obiekty uczuciowe. Inteligencja emocjonalna nieznacznie zmieniła swą wartość na przeciętną, jak wskazuje zapis w tabeli 7.7.

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	Σ	Sfen
PRE -TEST	20 p.	19 p.	26 p.	29 p.	26 p.	<b>120</b>	<b>4</b>
POST- TEST	26 p.	23 p.	23 p.	26 p.	28 p.	<b>126</b>	<b>5</b>

Tabela 7.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Eweliny

<sup>907</sup> Zob. Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury opisana w książce Calvin S. Hall, Gardner Lindzey, John. B. Campbell, *Teorie osobowości*, op. cit., s. 573-578.

Nieletnia potrafi zidentyfikować i nazwać własne emocje oraz nimi kierować. W post-teście słabszą punktację otrzymała za wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu, rozpoznawanie ich u innych oraz wykorzystywanie ich w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. Nieletnia jest bezpośrednia i otwarcie komunikuje swoje odczucia. Prawdopodobnie w wyniku słabo zarysowanych umiejętności emocjonalnych, wymienionych wyżej, nie potrafi zbudować trwalszej relacji niż kilkudniowe spotkania. Pojawia się tu wzorzec matki, która miała wielu partnerów i tyle samo nieszczęśliwych związków. Aktualnie, dla dziewczyny w okresie adolescencji, każdy nowy związek jest nośnikiem nowych wrażeń, być może także informacji o samej sobie i okazją do doświadczania przyjemnych uczuć.

### **Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie**

Przeciętne umiejętności społeczne nie łączą się z wrażliwością na przeżycia innych. Zdawałoby się, że odzwierciedlanie czy odwzajemnianie stanów emocjonalnych i przeżyć innych będzie mocną stroną Eweliny. Tymczasem rozumienie i zachowania empatyczne osiągnęły niski wynik, co prezentuje tabela 7.8.

	Wynik	Sten
PRE-TEST	49 p.	2
POST-TEST	36 p.	1

Tabela 7.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Analizując spadek empatii można raz jeszcze przywołać relacje z matką, która jest daleka od okazywania córce zrozumienia, nie wysłuchuje jej potrzeb. Z kolei Ewelina nie odczytuje intencji rodzica związanych z reglamentacją, karaniem i być może także z częstym sięganiem po alkohol.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Praca teatralna zawierająca się w twórczym procesie wpłynęła dodatnio na autokreację nie wpłynął na autopercepcję, i autorefleksję, w mniejszym stopniu oddziałuje na funkcjonowanie społeczne i emocjonalne. Niesystematyczny w nim udział nie wpłynął na wielość i jakość zmian. Obraz „ja” Eweliny uległ zmianie nie wywołanej przez aktywność twórczą, lecz w wyniku zakochania, HS 1 nie ma

sprawdzalności. Świadomość ciała, wycucie i płynność ruchu nie zostały wypracowane, dlatego HS 2 nie potwierdza się.

Potencjalność Eweliny wskazana w materiale testowym nie pokrywa się z rzeczywistym jej stosowaniem. Nieletnia prezentuje postawę konformistyczną i zachowania algorytmiczne, powoduje to zaniechanie słuszności HS 3. Dziewczyna nie skorzystała z roztoczonych warunków do samodoskonalenia i rozwoju, nie nabyła umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, stąd HS 4 można odrzucić. Niewielki postęp dokonał się w zakresie ekspresji i wyrażania siebie poprzez słowo, obraz, ruch. Nieletnia zmniejszyła dystans proksemiczny, próbowała dokonywać kreacji ruchowych, to istotne dla pozytywnej weryfikacji HS 5. Fazy autokreacji Eweliny nie osiągnęły dojrzałości, wyłaniające się kompetencje indywidualne można ocenić jak spójne z HS 6. Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie z nimi nie stanowiło i nie stanowi dla nieletniej trudności. Warsztaty teatralne tylko pośrednio przyczyniły się do pomyślnej weryfikacji HS 7.

U nieletniej nie ukształtował się nowy system wartości, z powodu pojawiających się zaniedbań i kłamstw kruchości nabierają te, które mają znaczenie w społeczeństwie, dlatego też HS 8 nie można ocenić pozytywnie. Udział, wraz z rówieśnikami, w warsztatach teatralnych nie płynął na wzrost samooceny i poczucia własnej wartości nieletniej, HS 9 weryfikuje się negatywnie.

Role społeczne przyjęte przez nieletnią, nie zawsze są realizowane. Odnotowano pogorszenie się roli córki i uczennicy, zatem HS 10 nie można uznać. Kompetencje społeczne nie uległy zmianie, oceniono je jako przeciętne, a warsztaty teatralne nie spowodowały ich wzrostu, dlatego również HS 11 odrzuca się. Postępowanie nastolatki jest źle postrzegane przez rówieśników, fakt ten nie spełnia założeń HS 12. Doświadczenia życiowe Eweliny, w głównej mierze relacje z matką odzwierciedlają się w sposób negatywny w jej wyborach i postępowaniu. Zależność ta akcentuje zgodność z HS 13.

Otwarte okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji nie jest w pełni rozwinięte. Poprawę w zakresie odczytywania i kierowania emocjami częściowo należy łączyć z udziałem w twórczym procesie, wówczas HS 14 znajduje potwierdzenie. Rozumienie empatyczne kształtuje się na niskim poziomie, z tendencją malejącą, tym bardziej nie można uznać HS 15.

## Finalne ujęcie zysków

Dokonane przez sędziów kompetentnych oceny zmian w pięciu wymienionych obszarach wraz z pozytywną lub negatywną weryfikacją hipotez szczegółowych przedstawia zamieszczona tabela 7.9.

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych EWELINA			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	S	S	P	S
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	S	S	S	S
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	N	N	N	N
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	N	N	N	N
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	S	N	S	S
	HS 6: kompetencje indywidualne	S	N	S	S
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	S	S	S	S
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	N	N	N	N
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	S	S	S	S
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	N	N	S	N
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	S	S	S	S
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	N	N	N	N
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	S	N	S	S
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	P	S	P	P
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	S	S	N	S

Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze	1/15
Zmiana progresywna	1
Zmiana negatywna	5
Stagnacja – brak istotnej zmiany	9

Tabela 7.9. Podsumowanie przypadku Eweliny w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych

### **Indywidualizacja i konkretyzacja pracy z nieletnią**

Ewelina potrzebuje wzmacniania i doskonalenia sfery motywacyjno-emocjonalnej. Celem odwrócenia uwagi od problemów, słabości i deficytów słuszną byłaby terapia krótkoterminowa oparta na modelu SFA<sup>908</sup>, pozwalająca na dostrzeżenie przez nieletnią obszarów własnej skuteczności i wykorzystywania odkrytych zasobów do odbudowy więzi i relacji z mamą oraz odpowiedniego funkcjonowania w roli uczennicy.

Mnożna zaproponować warsztaty rozwojowe w postaci indywidualnych lub grupowych sesji arteterapeutycznych, które być może przełamałyby bierność, dostarczyły atrakcyjnych bodźców odmieniających dotychczas znane uczucie rozrywki, przyjemności i relaksu jak również umożliwiłyby ekspresję gaszonych i nie okazywanych emocji.

## **PRZYPADEK MAGDALENY, lat 13**

### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Magdalena uczy się w klasie VI szkoły podstawowej, rokowania na jej terminowe ukończenie są pomyślne. Od początku roku szkolnego 2012/2013 dziewczyna niesystematycznie realizowała obowiązek szkolny. Była objęta szkolną procedurą interwencyjną wobec wagarowiczów. Wysoka absencja oraz brak organizacji odpowiednich reakcji ze strony domu skłoniły szkołę do złożenia w Sądzie wniosku o zmianę zarządzeń wychowawczych. Na początku 2013 roku matce ograniczono władzę rodzicielską, a nieletnią objęto nadzorem kuratora wraz ze skierowaniem do uczestniczenia w zajęciach Ośrodka Kuratorskiego.

Magda wychowuje się w rodzinie niepełnej, mieszka z mamą i siostrą. Ojciec opuścił je kilka lat temu. Rzadko kontaktuje się z córkami, założył nową rodzinę. Jego odwiedziny są nieregularne, zdarzyło się kilka spotkań, gdy był pod wpływem

<sup>908</sup> Solution-Focused Approach (SFA) – krótkoterminowa interwencja skoncentrowana na rozwiązaniach, opisana na s. 290.

alkoholu. Przez kilka lat matka tworzyła związek z mężczyzną, który nadużywał alkoholu i dopuszczał się stosowania przemocy wobec niej. Konkubent był agresywny nie tylko pod wpływem alkoholu. W arogancki i prowokujący sposób odzywał się do mieszkających z nim kobiet. W trosce o bezpieczeństwo córek, matka Magdy kategorycznie zażądała wyprowadzenia się mężczyzny z domu, przerwała znajomość. Nie wszczyła względem niego postępowania, nie założyła Niebieskiej Karty.

Rozstanie i wcześniejsze akty przemocy wywarły piętno na psychice kobiety. Matka Magdaleny straciła równowagę, miała zaburzenia depresyjne, leczyła się w Poradni Zdrowia Psychicznego (PZP). Próbując uporać się z przeszłością zaczęła sięgać po alkohol, który jak twierdziła „zapewniał jej spokojny sen”. Zbyt mocna koncentracja na własnych przeżyciach i zadaniach związanych z pracą w kiosku, doprowadziła do braku zainteresowania młodszą córką Magdaleną. W chwilach, gdy matka była pod wpływem alkoholu, starsza siostra przejmowała opiekę.

Chcąc zwrócić na siebie uwagę zaczęła się malować i nosić bluzki z dużym wycięciem, co wywołało falę niewybrednych sformułowań pod jej adresem. W szkole słyszała także, że jest dzieckiem pijaczki. Ta etykieta sprawiła, że zaprzestała uczęszczania na lekcje. Wstydziała się matki, nie potrafiła przebrnąć obojętnie przez wysłuchiwanie komentarze na temat jej rodzica i siebie samej, dlatego lepiej czuła się poza szkołą. Wsparcie Magda znalazła u wychowawczynie, która właściwie odczytała symptomy sytuacji kryzysowej, roztoczyła nad nią indywidualną opiekę i udzieliła wsparcia. Nauczycielka wraz z pracownikiem socjalnym zmobilizowała matkę do podjęcia terapii w Ośrodku Profilaktyki i Leczenia Uzależnień w Zabrze. Podjęte działania okazały się słusznym rozwiązaniem, pomagającym matce i córkom odzyskać poczucie koherencji.

Poprawa sytuacji domowej przełożyła się na pracę nieletniej na gruncie edukacyjnym. Aktualna sytuacja dydaktyczna Magdaleny zapewnia jej promocję do szkoły gimnazjalnej. Nastolatka jest ambitna, pracowita, obowiązkowa, bardzo zależy jej na reputacji. Wychowawca zadbał o właściwe rozumienie problemów koleżanki przez uczniów jej klasy, zorganizował dla niej grupę wsparcia. Czynniki te sprawiają, że wcześniejsza niekorzystna sytuacja szkolna odzyskała dawny porządek. Kurator zakłada pozytywną prognozę resocjalizacyjną dla Magdaleny i jej matki. Środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora przyniósł zamierzone efekty. Natomiast skierowanie do Ośrodka Kuratorskiego okazało się mało skuteczne,

względem tego postanowienia Sądu nieletnia nie jest subordynowana. W proponowanych zajęciach rzadko uczestniczy, woli pomagać matce w miejscu pracy.

W zależności od obszaru, badanie Skalą Nieprzystosowania Społecznego wskazało na trzy stopnie zagrożenia nim, jak widać w tabeli 8.1.

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	3 p.	4	3 p.	5	3 p.	7	0 p.	4	3 p.	7
<b>POST-TEST</b>	2 p.	4	1 p.	4	1 p.	6	0 p.	4	3 p.	7

Tabela 8.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Magdaleny

Jak wspomniano, nieletnia z oporem uczestniczyła w zajęciach Ośrodka. Z równie słabym zaangażowaniem włączała się w teatralne zajęcia eksperymentalne. Zmiany, które odnotowano są pozytywne. W podskali II obejmującej nieprzystosowanie koleżeńskie nie dostrzega się już zaniedbywania, naruszania obietnic i zobowiązań. Zasygnalizowana konstruktywna i ustabilizowana sytuacja szkolna pokrywa się z wynikiem drugiego pomiaru. Nieprzystosowanie szkolne w podskali III uległo zmniejszeniu. Początkowy wynik w podskali IV zachowań antyspołecznych dotyczył skłonności do wagarowania, oszukiwania i niekonwencjonalnych zachowań. Nie zauważa się już braku skrępowania wyrażanego wyzywającym strojem, mocno obcisłym i z głębokim dekoltem, podkreślonym ostrym makijażem. Ubiór ten był elementem chwilowym, wzbudzał podejrzenia o prostytutkę nieletniej. Z perspektywy wydarzeń postrzega się go jako krzyk o uwagę i opiekę, gdyż pojawił się w trudnych dla Magdy momentach. Podskala V – to obszar pozostający bez niekorzystnych zmian, gdyż nie wystąpiły



u badanej niekorzystne czynniki biopsychiczne. Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno-korekcyjnych ujęta w podskali VI ma wysoki wynik.

## **II. Analiza i interpretacja badań dotycząca następujących obszarów:**

### **1. AUTOPERCEPCJA**

#### **Obraz „ja”**

Autoopis – jak stwierdziła Magda – był dla niej „przyjemnym zadaniem”. Nie obsadziła cechą dwóch powtarzających się liter „a”. Stworzyła listę cech, na podstawie, których można zdefiniować ją jako osobę porządną i przykłądną. Przymiotnik, który zwraca uwagę to „litościwa”. Pierwsze skojarzenia łączą się z przebaczeniem matce chwilowego zapomnienia i zaniedbania. W post-teście padają podobne wyrażania na zdefiniowanie siebie. Badana pozostawiła dwie litery bez dopisanego przymiotnika.

Wizerunki postaci 8 a i 8 b także wykazują analogię. Obserwuje się stagnację. Brak wyraźnie zaznaczających się różnic, zarówno w doborze cech jak i kolorów, chociaż zestaw barw z pre-testu zdaje się być „chłodniejszy”. Duża liczba podobieństw wynika być może ze stosunkowo niskiej frekwencji na zajęciach teatralnych.

#### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Magda ma atletyczną budowę ciała. Mimo nastoletniego wieku, jest dobrze rozwinięta fizycznie – ma bardzo kobiecą sylwetkę. Na pierwszych zajęciach ubrana była w bluzkę z dużym dekoltem, nie wzbudziło to nieprzyzwoitych reakcji kolegów. Nie było to planowane, lecz jednorazowe, strój nie zapewniał komfortu przy wykonywanych skłonach czy podskokach.

Nieletnia nie wykorzystywała swoich atutów, przyjmowane przez nią pozy były skromne i subtelne. Doskonale wykonywała tzw. stanie dynamiczne<sup>909</sup>, czyli mocno osadzała ciężar w podłożu stojąc na pełnych stopach. Była wówczas naprężona, skoncentrowana, utrzymywała niezachwianą równowagę i wyczekiwała zadanie w „stop-klatkach”. Wybijała się harmonijną koordynacją ruchów. Jej ciało wykonywało pracę zbliżoną do ruchów zawodowego mima, pod względem

---

<sup>909</sup> Zob. Eric N. Franklin, *Świadomość ciała...*, op. cit., s. 21 i inne.

panowania nad nim i świadomości. Magda emanowała pewnością siebie, gdyż stawiane przez nią kroki były duże i zdecydowane, a podniesiona do góry głowa i wysunięta do przodu klatka piersiowa potęgowały ten efekt. Trzymała mocno wyprostowane plecy, ale także potrafiła rolować ciało, sprawnie zwiijać się do pozycji embrionalnej. Równie sprawnie i sprytnie wstawiała do pionu.

## 2. AUTOKREACJA

### Postawa twórcza

U Magdaleny rozpoznano postawy twórcze i odtwórcze, zyskujące bardzo wysokie noty w pomiarze początkowym i końcowym (zob. tabela 8.2). Są to najwyższe wyniki w grupie eksperymentalnej.

Postawa odtwórcza				Postawa twórcza		
PRE-TEST	POST-TEST			PRE-TEST	POST-TEST	
17 p.	21 p.	K	Sfera charakterologiczna	N	25 p.	22 p.
23 p.	22 p.	A	Sfera poznawcza	H	20 p.	22 p.
<b>40</b>	<b>43</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>	<b>45</b>	<b>44</b>

Tabela 8.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

W pre-teście postawa twórcza zdobyła 45 punktów. To rezultat przeważający i zbliżający do maksymalnego wyniku. Postawa odtwórcza zamknęła się w wyniku 40 punktów. Analizując, postawę konformistyczną (K) Magdy wskazuje się na: zależność, uległość, słabość, pasywność, brak krytycyzmu. Zachowania algorytmiczne (A) wyrażają się w: spostrzegawczości kierowanej, wdrukowywaniu się, uczeniu się przez rozumienie, wyobraźni odtwórczej, myśleniu konwergencyjnym, niskiej refleksyjności, bierności poznawczej, odtwórczym werbalizowaniu, braku pomysłowości technicznej.

W sferze nonkonformizmu (N) Magdaleny cechuje: elastyczność adaptacyjna, dominatywność, tolerancyjność, samoorganizacja, oryginalność, niezależność, odpowiedzialność, konsekwencja, odporność i wytrwałość, aktywność i witalizm, samokrytycyzm, wysokie poczucie wartości „ja”. Repertuar zachowań heurystycznych (H) prezentuje się następująco: wysoka refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość, samodzielność obserwacji, uczenie się przez zrozumienie, elastyczność intelektualna. Zachowania algorytmiczne zdobyły największą punktację, co jasno ukazuje tabela 8.3.

	<b>K</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>H</b>	<b>N + H</b>	<b>A + K</b>
<b>PRE-TEST</b>	7	8	10	7	8	9
<b>POST-TEST</b>	9	7	9	8	8	10

Tabela 8.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

Drugi pomiar wskazał na wzrost w sferze konformizmu (K) eksponując takie cechy jak: niesamodzielność, sztywność adaptacyjną, które wcześniej nie występowały oraz zależność, uległość, słabość, pasywność, brak krytycyzmu. Odnotowane zachowania algorytmiczne (A) to: spostrzegawczość kierowana, wdrukowanie się, uczenie się przez rozumienie, wyobraźnia odtwórcza, sztywność intelektualna, myślenie konwergencyjne, bierność poznawcza, odtwórczość werbalna. Magdalena w sferze nonkonformizmu (N) odznacza się: elastycznością adaptacyjną, dominatywnością, tolerancyjnością, samoorganizacją, oryginalnością, odpowiedzialnością, samokrytycyzmem oraz wysokim poczuciem wartości „ja”. Na zachowania heurystyczne (H) badanej składają się: twórczość werbalna, wysoka refleksyjność, uczenie się przez zrozumienie, uzdolnienia artystyczne, samodzielność obserwacji, myślenie dywergencyjne.

Sfera poznawcza nieletniej okazuje się być lepiej rozwinięta. Stąd też tak skutecznie naprawiła ona swoją, nieciekawie rysującą się na przełomie semestrów, sytuację szkolną.

### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Rozpoznana u badanej elastyczność adaptacyjna, samoorganizacja, oryginalność, odpowiedzialność świadczą o dużej zaradności i przedsiębiorczości. Odwołując się do sytuacji życiowej – nieletnia wiedziała jakim sposobem zwrócić uwagę środowiska, aby zgłosić i powierzyć do rozwiązania swoje problemy (wyzywający makijaż, strój i nagła absencja w szkole).

Dominatywność można potraktować jako zasób. Dzięki tej cesze nieletnia zmotywowała koleżankę – Ewelinę do ruchowych ćwiczeń teatralnych. Rysuje się jako silna osobowość z uzasadnionym i silnym poczuciem wartości „ja”.

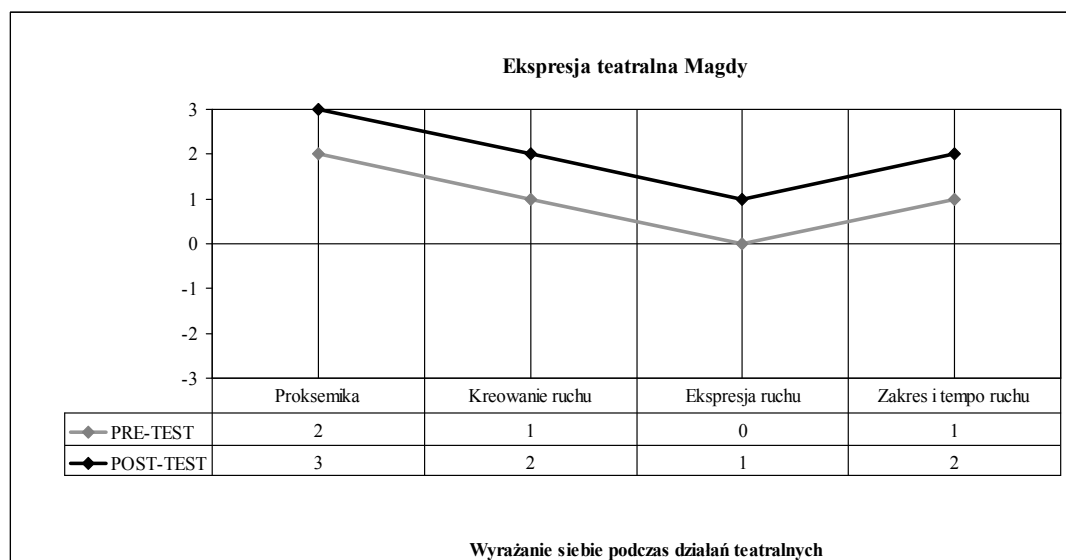
Ostatecznie wyniki kwestionariusza KAN-H Magdaleny świadczą o przewadze postaw odtwórczych. Nie przesądza to jednak o nieumiejętności twórczego rozwiązywania problemów. Jako jedyna potrafiła metaforyzować, kojarzyła podobieństwa między zjawiskami, nadawała nowe znaczenie obiektom

i sytuacjom. Nastolatka wniosła wiele ciekawych pomysłów, intrygowała rozwiązaniami. Miała w sobie odwagę i determinację w układaniu i prezentowaniu etiud.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

Magda nie uczestniczyła w zajęciach od początku, dotarła spóźniona wraz z Ewelina. Okazywała zaciekawienie, aktywnie słuchała. Siedziała blisko prowadzącej i starała się być uważna na słowa animatorki, dopytywała. Wykazywała się subordynacją. Do tego stopnia respektowała porządek zajęć, iż nie poddawała się słownym, uwagom Mateusza W., wyrażającym niechęć i dezaprobatę do jej obecności na warsztatach. Pracowała w parze z koleżanką, lub w przypadku jej nieobecności z kuratorem wychowawcą. Nie miała oporów przed nawiązaniem bliskiego kontaktu cielesnego, śmiało nawiązywała kontakt wzrokowy. Lubiła się prezentować, stąd A i B to obszary jej solowej aktywności. Gdy trenowała z Ewelina przebywała w sferach, nie wybieranych przez siebie, czyli C lub D. Nieustannie dążyła, aby zachęcić współwiczającą do praktyk w sferach własnej preferencji.

Nieletnia prezentowała autorskie rozwiązania ruchowe, początkowo pojawiało się wiele gestów stereotypowych, nieśmiało przebijały się akty działalności dywergencyjnej. Jej ekspresja ruchu charakteryzowała się ambiwalencją. Dziewczyna zaskakiwała utrzymującymi się momentami bierności, opieszałości, zawahaniem użycia trafego gestu. Z drugiej strony działała aktywnie i poszukująco. Nastolatka wykonywała raczej nieśpieszne, ale zdecydowane i płynne ruchy o wąskim zakresie, dlatego też w tej kategorii przyznano 1 punkt. Decydowała się głównie na pracę ciałem w pozycji wertykalnej. Dobrze używała mimiki, chociaż czyniła to niemal po kryjomu, wstydziła się ukazywać twarzą emocje, nie była pewna reakcji kolegów. Chętnie współdziałała i liczyła się z pomysłami innych. Podsumowanie jej pracy w pierwszym pomiarze i efekty ponownej notacji ukazują wykres 8.1.



Wykres 8.1. Wyniki Magdaleny. pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

W zawiązku z częstymi nieobecnościami dziewczyny na zajęciach, nie liczone na postępy w pracy teatralnej. Tymczasem dzięki wysokiej motywacji, wewnętrznemu dążeniu do ulepszania i poprawy Magdalena w obszarze afiliacji zyskała 3 punkty za otwarte budowanie scenicznych relacji, wyrazistość kontaktu wzrokowego, zabieganie i utrzymywanie cielesnego zbliżenia, już nie tylko ze współwiczającymi tej samej płci, również z kolegami – Łukaszem P. i Łukaszem F. Odważniej i płynniej generowała ruch opierając się o własne pomysły, zanikły skłonności naśladowcze. Stała się aktywna, rzadziej pracowała solo, poszukiwała ustawień z innymi. Tempo kroków w przemierzaniu sceny było zdecydowanie szybsze, pewniejsze, podkreślone wyprężoną sylwetką. Najczęstsze przystanki odnotowano w sektorze B. Można było mieć wrażenie, że Magda niejako ustępuje pierwszeństwa kolegom w eksplorowaniu sceny i eksponowaniu się. W używaniu ciała i dzieleniu się przestrzenią była świadoma i rozważna. Charakteryzowało ją mocne stanie w podłodze, niezachwiana równowaga. Mniej chętnie pracowała twarzą, była oszczędna i powściągliwa w operowaniu mimiką. Dobrze zamieniała słowo na znak. Entuzjastycznie reagowała na akceptację grupy jej pomysłów. Niestety jej udział w warsztatach zakończył się pod koniec maja, nie wzięła udział w spektaklu.

### **Kompetencje indywidualne**

Nieletnia chętnie opowiada o sobie. O jej optymistycznym sposobie patrzenia na świat i pozytywnym nastawieniu świadczy niemal nie schodzący z twarzy

uśmiech. Podczas rozmowy siedziała wyprostowana, lekko pochylona w kierunku prowadzącej, oznajmiała stan wyczekiwania na uzyskanie pytania, zob. tabela 8.4.

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cieleśnie - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>910</sup>		
<b>1. Zdolności poznawczo-oceniające</b>				
Dokonyje analizy własnej skuteczności w osiąganiu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Nie	Magda jest zdania, że „do określonego skutku, do prawdy i do celu zaprowadzi ją rozmowa i wyjaśnienie”. Czasami jest skuteczna, działa głównie spontanicznie.	Siedzi na wprost badaczki. Podpiera brodę rękami, zasłania usta.
	POST	Tak	Skuteczność postrzega jako „otrzymywanie tego, co się chce, to docieranie do celu”. Wydaje jej się, że potrafi być skuteczną. Raczej działa spontanicznie.	Siada obok badaczki, zakłada nogę na nogę.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Tak	Magda wymienia swoją jedną, najlepszą cechą, jest nią bycie pomocną. Dzięki temu zdobyła przyjaciół i ich zaufanie. W przyszłości marzy o zawodzie kucharki. Pracę tą ułatwią jej dwie cechy: pomysłowość i otwartość.	Pochyla się w stronę badaczki.
	POST	Tak	Najlepszą jej cechą jest niezmiennie pomaganie innym. Jego efektem jest grupa przyjaciół i znajomych, którzy ją lubią. A ponieważ ona lubi eksperymentować, chciałaby zostać kucharką.	Prostuje się, na jej twarzy maluje się duma i zadowolenie.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Nie	Odpowiada „nie wiem”.	Wzrusza ramionami.
	POST	Tak	Magda nie jest słowna, dostrzega brak w sobie tej cechy. Nie przeszkadza jej to, ale gdyby była słowna i dotrzymywałaby obietnic, bardziej by ją lubiano.	Poprawia się na krześle, jak gdyby chciała odwrócić uwagę od tego, co mówi.
<b>2. Konceptualizacji stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Tak	Nieletnia zadowolona jest z tego, że potrafi dopiąć swego, dąży do celu. W jej odczuciu – ma słabe poczucie humoru.	Siada prosto, uśmiecha się.
	POST	Tak	Nieletnia jest zadowolona, bo gotuje dobre zupy. Mogłaby się lepiej uczyć. Chciałaby pozbyć się stanów, w których nic jej się nie chce. Nie wie, jak to zmienić.	Prostuje się, ekspresyjnie gestykuluje.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Tak	Opisuje siebie wraz z określeniem stopnia nasilenia cechy:	Siedzi wyprostowana, uśmiecha się

<sup>910</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

			Odważna 5 – „nie boję się zaryzykować, jak mi odbije” Spontaniczna 7 Przyjacielska 8 Troskliwa 4 – „gdy ktoś płacze, pocieszam go” skuteczna 4 „w pomaganiu”	i poprawia grzywkę.
	POST	Tak	Śmiało wylicza cechy wraz z oceną ich przydatności: Pomocna 7 Koleżeńska 7 Miła 7 Dobra 8 Spontaniczna 7.	Mówi zalotnie. Mruży lekko oczy, jakby próbowała odczytać zaszyfrowany napis.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Tak	Podjęcie finalnej decyzji uzależnia od czasu, w jakim można rozważyć sprawę i osobę, jaka wiąże się z decyzją, zwykle długo się decyduje.	Siedzi wyprostowana, lekko się uśmiecha.
	POST	Tak	Na podjęcie decyzji potrzebuje dużo czasu do zastanowienia. Mówi też: „ <i>chyba, że to nic poważnego, to szybko mi idzie</i> ”.	Neutralnie.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Nie	Dotychczas nie zrealizowała wyznaczonego przez siebie celu. W zależności, od tego, co sobie założy do zmiany w swoim życiu, czasami się to udaje. Przeważnie kończy rozpoczęte zadania.	Wykonuje grymas
	POST	Tak	Cel, który udało się jej spełnić, to zakończenie szkoły podstawowej. Jeśli założy sobie jakąś zmianę w życiu, czasem udaje się ją osiągnąć. Aby doprowadzić do końca zadanie musi być dopilnowana.	Mówi euforycznie, aż podskakuje na krześle. Uśmiecha się i zwycięsko unosi ręce wykonując młynek.
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Tak	Odpowiadając na pytanie dotyczące sposobu na osiągnięcie przyjętego celu, w pierwszej kolejności mówi: „nie wiem”. Następnie pojawia się pomysł: „ <i>będę się więcej uczyć, aby zdać do gimnazjum</i> ”. Osiągnięcie celu pozna po ocenach.	Prostuje się, opowiadając wskazuje palcem, rysuje w powietrzu.
	POST	Tak	Według dziewczyny, aby „osiągnąć cel należy się nie poddawać i nie być leniem”. Teraz może rozpoznać zrealizowanie celu, po tym, że zdała do gimnazjum.	Kołysze się na krześle i szeroko uśmiecha.

Dokonyuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Tak	Źle podjęte decyzje, to rodzaj błędów popełniany przez nią najczęściej. Jego naprawa wiąże się z wycofaniem decyzji i obraniem innej drogi. Zdarza się, że ludzie wypominają jej, że źle postąpiła, że podjęła niesłuszną decyzję.	Wykonuje grymas.
	POST	Tak	Najczęściej popełniany przez nią błąd polega na tym, że „ <i>coś palnie głupio</i> ”. Możliwość naprawienia go dostrzega w przeproszeniu i wytłumaczeniu się.	Mruczy, następnie odpowiada wykonując grymas.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Nieletnia potrafi samodzielnie ocenić dobrze wykonane przez siebie zadanie. Pozytywny komunikat otrzymuje też od rodziny i przyjaciół. Przy wykonywaniu zadań korzysta ze wszystkich swoich zdolności.	Prostuje się, pochyla w kierunku badaczki.
	POST	Tak	Informacje o dobrze wykonanym zadaniu słyszy od kogoś, ale też „ <i>sama widzi, że jest dobrze</i> ”. Wykonując zadania czerpie ze swoich umiejętności.	Rozkłada ręce, uśmiecha się.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Nie	Słuszność swoich wyborów „ <i>widzi po sytuacjach, w jakich się znajduje</i> ”.	Siada przodem do prowadzącej badanie.
	POST	Tak	Skuteczność zachodzących zmian, pod wpływem jej decyzji, ocenia po efekcie i rodzaju satysfakcjonująco zakończonej sprawy.	Uśmiecha się.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Nie	W zależności od popełnionego błędu jest w stanie lub też nie ponieść konsekwencje niewłaściwego postępowania. W przypadku niepowodzenia, próbuje raz jeszcze.	Siedzi pochylona w kierunku badaczki.
	POST	Tak	Zdecydowanie jest gotowa na zmierzenie się z konsekwencjami. Gdy doświadcza niepowodzenia, podejmuje się kolejnego działania z tego samego obszaru, następnym razem „ <i>może będzie ostrożniejsza</i> ”.	Obraca się do prowadzącej.

Tabela 8.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Magdaleny

U nieletniej pozytywnie ocenia się *fazę zdolności poznawczo-oceniających*. W post-*teście* dostrzega się większą samoświadomość. Magdalena słusznie rozumie swoją skuteczność. Jest konsekwentna w wyborze zawodu. Pomaga innym, dzięki



temu ma wokół siebie przyjaciół. Wie, że bycie słowną może zaprocenować większą sympatią innych.

Dopełniła się faza *konceptualizacji stanów „Ja”*. Magda jest świadoma swoich atutów, potrafi powiązać umiejętności z planowanym zawodem. Wysoko punktuje swoje cechy osobowości.

Obszar *realizacji „Ja”* również jest kompletny. Z wypowiedzi badanej wynika, że pod nadzorem efektywniej pracuje. Pojawiają się informacje świadczące o motywacji i determinacji oraz samokontroli.

W zakresie *zdolności sprawdzająco-oceniających* prezentuje się jako osoba samodzielna i niezależna. Nie potrafi jeszcze wskazać i doprecyzować, co dokładnie uległo zmianie w wyniku jej pracy, jest jednak zdeterminowana i refleksyjna, co może w przyszłości zaowocować oczekiwanym sukcesem.

Indywidualnie zarysowana kompetencja sprowadza się do pomagania innym i zorientowania na zmiany zachodzące pod wpływem pracy nad sobą, przede wszystkim w perspektywie szkolnej. Potrafi krytycznie analizować swoje zachowania, nie jest egocentryczna, myśli o innych również pod kątem swojego postępowania. Nie wyraża tego wprost, lecz z wypowiedzi można wyczytać, że chciałaby być dobrze postrzegana przez osoby, z którymi przebywa.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

Magdalena na sytuację trudną z jednej strony reagowała „ucieczką”, z drugiej zaś próbowała przyciągnąć uwagę i stąd być może w teście początkowym KKS uzyskała 54 punkty za umiejętności reagowania w sytuacjach ekspozycji społecznej. Taką samą punktację – 39 punktów zdobyła za prezentowanie i wykorzystywanie kompetencji niezbędnych w sytuacjach intymnych i wymagających asertywności.

Nieletnia wykazała się obojętnością na nieraz nieprzyjemne uwagi ze strony kolegów z Ośrodka Kuratorskiego, nie przejmowała się nimi, zachowywała duży spokój i dystans do siebie. Nie obawiała się wyrażać swoich myśli, czyniła to z wyczuciem, na co wskazuje wzrost umiejętności asertywnych – 45 punktów. Podatność na społeczną ekspozycję zmieniła nieco swą wartość – Magda otrzymała 50 punktów. Umiejętności w sytuacjach intymnych mają podobny wynik – 40 punktów.

### 3. AUTOREFLEKSJA

#### Nowy system wartości

W ocenie kuratora i wychowawców Ośrodka Kuratorskiego dla nieletniej ważny jest drugi człowiek, obdarza go szacunkiem, zależy jej też na byciu dobrze odebraną przez innych. Magda zaczęła kontrolować i ważyć słowa. Stara się nie dawać obietnic bez pokrycia. Sporadycznie pojawia się w orzeczonemu Ośrodku Kuratorskim, lecz, co ważne zaczęła regularnie uczęszczać do szkoły. Respektuje normy związane z rolą uczennicy. Jest dobra, koleżeńska i skora do niesienia pomocy. Ma w sobie łagodność, jest opanowana i serdeczna. Wartością, którą wyodrębnił kurator to „radość życia”, przebijającą z postawy życzliwości i prezentowanej pogody ducha.

#### Poczucie własnej wartości i samoocena

Samoocena Magdy w obu pomiarach kwestionariuszem MSEI wykazuje podobny poziom. Nastolatka jest samokrytyczna i niezadowolona z siebie, tak wskazują niskie wyniki ogólnej samooceny (OS). Test ten nie ukazuje pewności siebie jaka była od niej w pracy ciałem na scenie w czasie etud i ćwiczeń.

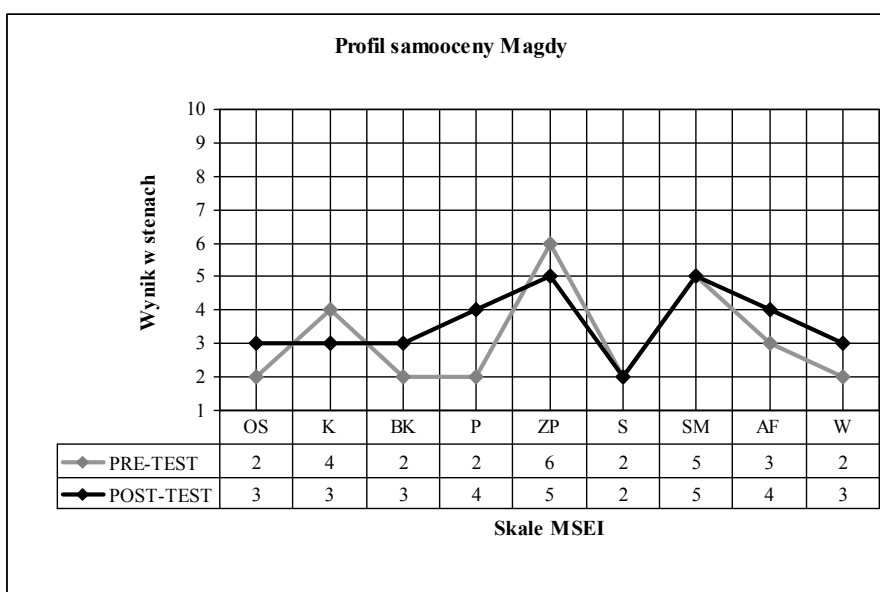
Badana wie, jakie są jej słabości mocne strony, akceptuje je i dlatego obronne wzmacnianie samooceny (OWS) ma stałą wartość. Najniższy wynik w obszarze integracji tożsamości (IT) sugeruje, że niełatwo jej wyobrazić sobie przyszłość, doświadcza wewnętrznych konfliktów i wątpliwości. Pozytywnie natomiast ocenia swoje kompetencje (K) i zdolności przywódcze (ZP), być może wpływ na wyniki miała relacja z Ewelina, która podążała za radą Magdy, darzyła ją sympatią i dała się w pewien sposób prowadzić i pozwoliła dominować.

Nieletnia zawsze postępuje zgodnie ze swoimi zasadami moralnymi, o czym stanowi niezmienny, pozytywny wynik samoakceptacji moralnej (SM), pokazuje to tabela 8.4.

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	3	3	3	4	5	2	5	4	3	2	2
POST-TEST	2	4	2	2	6	2	5	3	2	1	2

Tabela 8.5. Wyniki stenowe wszystkich skal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny Magdy

Mimo stworzenia przyjacielskiej relacji i wyczuwanej siły wpływu, dziewczyna nie uznaje się za popularną (P), nie odczuwa także wsparcia z najbliższego otoczenia, wówczas, gdy go potrzebuje, poczucie bycia kochaną (BK) jest niskie. Rezultaty innych narzędzi oraz obserwacja wskazywałyby, że nieletnia potrafi być wytrwała, opanowana i podporządkowana. Ona sama nie dostrzega w sobie samodyscypliny (S), co można sprawdzić na wykresie 8.5.



Wykres 8.5. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Koledzy z ośrodka nie okazywali jej zainteresowania, nie zabiegali o jej względy, co nie obniża absolutnie jej atrakcyjności fizycznej (AF). W pracy teatralnej dziewczyna miała wątpliwości, czy jej rozwiązanie kinetyczne spotkają się z uznaniem, obawiała się używać mimiki, stad być może witalność (W) jest niska.

#### 4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE

##### Forma i treść pełnionych ról społecznych

Nieletnia najczęściej przychodziła do Ośrodka Kuratorskiego z Ewelina. W duecie z nią, potrafiła zastosować swoją siłę przekonywania i zachęty. Wiele razy pracowała jednak sama z powodu jej nieobecności. Magda nie sprawiała wrażenia onieśmiałej czy zagubionej. Była zgodna i otwarta na kooperację, czego koledzy nie dostrzegali, więc usuwała się na dalszy plan. Jak łatwo zauważyć, nieletnia doskonale potrafi regulować swoje potrzeby w zakresie społecznej akceptacji i ekspozycji. Rozpoznała sposoby, jakie może wykorzystać do wzbudzenia uwagi

dorosłych na siebie (wspomniana sytuacja rodzinna) lub też była nienatarczywa, nie absorbowwała swoją osobą.

### **Ocena kompetencji społecznych**

Kompetencje społeczne Magdy nie zmieniły się – nadal kształtują się na przeciętnym poziomie, jak widać w tabeli 8.6.

	<b>I Sytuacje intymne</b>	<b>ES Ekspozycja społeczna</b>	<b>A Asertywność</b>	<b>Σ</b>
PRE-TEST	4	6	3	5
POST-TEST	4	5	5	4

Tabela 8.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych Magdy

Umiejętności wymagane w relacjach intymnych pozostają bez zmian. Kompetencje niezbędne w sytuacjach ekspozycji społecznej także nadal są przeciętne. Niewielki wzrost umiejętności asertywnych być może związany jest z postawą szacunku wobec innych oraz zarejestrowanej umiejętności korzystania z własnych praw nie naruszając ich u innych.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Chłopcy z Ośrodka traktowali Magdę po koleżeńsku, niektórzy z nich, odrzucali ją i próbowali wykluczyć z grupy. Być może uruchomił się czynnik zazdrości, gdyż nieletnia w inteligentny sposób i z łatwością układała rozwiązania scenicznych sytuacji. Zawsze była opanowana, nie ulegała prowokacjom. Pojawiająca się w stosunku do niej antypatia części grupy, spowodowana była nie zjawianiem się na próbach wtedy, gdy była potrzebna. Odczucia pojawiające się w zespole są spójne ze wskazaniami w podskali II SNS.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletniej**

W przypadku Magdaleny opuszczenie się w nauce, unikanie szkoły i wykreowanie prowokującego wizerunku powiązane było ze zjawiskami w życiu rodzinnym i ściśle dotyczyło matki. Miało charakter przykrego epizodu, którego następstwa odczuła cała rodzina. Magdalena wybrnęła z zagrożeń oceną niedostateczną z kilku przedmiotów, dzięki temu od września będzie uczennicą gimnazjum. Umiejętności asertywne nieletniej ujawniają się właśnie na przykładzie

tej sytuacji. Dziewczyna zawalczyła o stabilizację swojej rodziny, co wymagało także sprawnie zorganizowanych reakcji wychowawczo-profilaktycznych, tak jak uczyniła to nauczycielka Magdy.

## 5.KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### **Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji**

Nieletnia dobrze rozpoznaje i nazywa ogarniające ją emocje i uczucia, wykorzystuje je w myśleniu i działaniu. Tabela 8.7. prezentuje nieco wyższe wyniki w pre-teście.

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	$\Sigma$	Sten
PRE -TEST	20 p.	20 p.	21 p.	27 p.	32 p.	<b>120</b>	<b>4</b>
POST- TEST	25 p.	18 p.	24 p.	13 p.	31 p.	<b>111</b>	<b>3</b>

Tabela 8.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Magdaleny

W post-teście obserwuje się pewne zahamowanie w umiejętności kierowania własnymi emocjami, wykorzystywaniu ich w nawiązywaniu i kontynuowaniu znajomości. Zastanawia intensywny spadek w obszarze rozpoznawania emocji u innych. Być może wiąże się to z wyborami matki i doznaniem okresowej destabilizacji czy też niezrozumieniem braku akceptacji ze strony rówieśników w Ośrodku Kuratorskim.

### **Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie**

Opisywana nieletnia objawiła się wcześniej jako osoba nieobojętna na samopoczucie i nastroje innych osób. Tymczasem niepokój i dysonans wprowadza powyższy wynik związany ze spadkiem umiejętności rozpoznawania emocji u innych przy jednoczesnym podwyższeniu umiejętności empatycznych wskazanych przez rezultat w post-teście KBIE, (zob. tabela 8.8).

	Wynik	Sten
PRE-TEST	47 p.	1
POST-TEST	60 p.	3

Tabela 8.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

Umiejętności rozumienia empatycznego nieletniej w dalszym ciągu są niskie, natomiast wykazały tendencję rozwojową.

### III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem

Proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych zdecydowanie rozwinął u Magdaleny obszar autokreacji oraz wpłynął na funkcjonowanie społeczne. W mniejszym stopniu oddziaływał na autopercepcję, autorefleksję i kompetencje emocjonalne.

Obraz „ja” nieletniej wykazuje stałość, a zatem proces twórczy nie przyczynił się do zmian, co nie pozwala na potwierdzenie HS 1. Magda nauczyła się panowania nad ciałem, świadomie go używała, wobec czego HS 2 można zweryfikować pozytywnie.

Postawy odtwórcze w finale są dominujące, przy czym wynik postawy twórczej jest także wysoki, skłania to do uznania HS 3. Magda miała łatwość w operowaniu analogiami, z bystrością i lekkością tworzyła kod metaforyczny, zatem HS4 ma swą sprawdzalność. Nieśmiałe wyrażanie siebie w geście i ruchu przerodziło się we współuczestniczenie, poszukiwanie, aktywność i ekspansję, tym samym spełniło się założenie ujęte w HS 5. Pozytywnie ocenia się również realizację HS 6, bowiem nieletnia nabyła nowe kompetencje indywidualne wyrażone w gotowości do pomagania, pracy nad sobą i krytycznym spojrzeniu na swoje postępowanie wobec innych. Wiąże się to także z umiejętnościami społecznymi, w zakresie których rozwinięciu uległa asertywność. Zmiana ta potwierdza HS 7.

Nowy system wartości nieletniej ukierunkowany jest na prawidłowe wypełnianie roli uczennicy oraz bycie dobra dla innych. Tak ukonstytuowane wartości pozwalają na pozytywną weryfikację HS 8. Magda nie dostrzega jeszcze w sobie pozytywów i prawdopodobnie nie otrzymuje zbyt wielu konstruktywnych informacji na swój temat, aby móc zbudować odpowiednia samoocenę, dlatego HS 9 odrzuca się.

Badana potrafi współpracować, rozpoznaje również moment, w którym powinna przebywać z boku ustępując miejsca na działanie innych, co łączy się z pozytywnie ocenioną HS 10. Mimo tej zmiany kompetencje społeczne Magdy nie wzmocniły się, co przyczynia się do negatywnej weryfikacji HS 11. Udział nieletniej w warsztatach teatralnych nie wpłynął korzystnie na percepcję społeczną, stąd HS 12 nie można uznać. W analizowanym przypadku mamy do czynienia z dokonywaniem się dezintegracji pozytywnej<sup>911</sup> i osiągnięciem społecznego dobrostanu. Niepowodzenia dziewczyny w efekcie przyczyniły się do właściwego funkcjonowania społecznego, jak zakładała HS 13.

Kompetencje emocjonalne wymagają doskonalenia. Nie została spełniona HS 14. Także HS 15 odrzuca się, gdyż rozumienie empatyczne nie uległo wzrostowi.

### **Finalizacja zysków**

Zmiany w pięciu obszarach funkcjonowania Magdaleny ocenią sędziowie kompetentni, dokonując przy tym pozytywnej lub negatywnej weryfikacji hipotez. Ich stanowiska przedstawia tabela 8.9.

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych MAGDALENA			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	S	S	P	S
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	P	P	P
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	P
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	P	S	P	P
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	P	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	S	S	S	S

<sup>911</sup> Zob. Kazimierz Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	P	S	P	P
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	S	N	S	S
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	P	S	P	P
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	S	S	S	S
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	N	N	N	N
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	P	S	P	P
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	S	N	N	N
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	S	S	P	S
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					8/15
Zmiana progresywna					8
Zmiana negatywna					2
Stagnacja – brak istotnej zmiany					5

Tabela 8.9. Podsumowanie studium przypadku Magdaleny w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych

### **Indywidualizacja i konkretyzacja pracy z nieletnią**

Konieczne zadaje się rozwijanie u Magdy uczuć i kształtowanie inteligencji emocjonalnej. Odpowiednie wydają się warsztaty rozwoju osobistego z elementami arteterapii, a nade wszystko zaangażowanie w wolontariat. W analizowanym Kwestionariuszu Rozumienia Empatycznego, nieletnia odpowiedziała twierdząco na wszystkie pytania związane z pomocą i pracą na rzecz osób niepełnosprawnych. Warto więc wykorzystać to odkrycie i podążyć szlakiem wspierania i opieki nad innymi. Nic tak nie kształtuje charakteru i nie wzbogaca wnętrza jak wynikające z woli i potrzeb, bezinteresowne współlistnienie.

### **PRZYPADEK ŁUKASZA F., lat 15**

#### **I. Uwagi wprowadzające, diagnoza zjawiska niedostosowania społecznego**

Łukasz po raz drugi powtarza klasę II gimnazjum. Wywodzi się z rodziny pełnej, wielodzietnej, o tradycjach górniczych. Matka wykonuje trzymianową pracę salowej w szpitalu. Od pewnego czasu nie łączy w sposób należyty obowiązków domowych i pracy. Nie dopilnowuje dzieci w realizacji obowiązków szkolnych, zapomina sprawdzić zeszyty, i zadbać o przygotowanie do szkoły czy dokonać



wglądu w oceny dzieci. Ojciec od kilku lat przebywa w domu, na emeryturze górniczej. Mężczyzna ma ograniczoną władzę rodzicielską i ustanowiony nadzór kuratora nad sposobem jej wykonywania wobec małoletnich dzieci. Stosował przemoc fizyczną w stosunku do małoletnich – według obserwacji kuratora prowadzącego nadzór w rodzinie – nadal występują jej symptomy. Dzieci, pytane na osobności i bezpiecznym gruncie np. w szkole o rodziców, ich obecność na zebraniu wykazują nerwowość i zaprzeczają takiej konieczności. Ojciec często sięga po alkohol. Nie zrealizował nałożonego przez Sąd zobowiązania do podjęcia leczenia odwykowego. Matka nie pije alkoholu, nie ma też decydującego, lub chociaż ważnego, głosu w rodzinie, w której panuje autokratyczny styl wychowania. Jest to rodzina o sztywnych granicach, nie chce rozmawiać o problemach, sceptycznie nastawiona do pomocy środowiskowej.

Rodzice nie interesują się postęпами Łukasza F. w nauce. Kontakt ze szkołą utrzymuje matka, zwykle w wyniku pisemnych wezwań. Łukasz wagaruje. Duża absencja sprawiła, że jest objęty szkolną procedurą działań interwencyjnych skierowaną do osób wagarujących, ma orzeczony nadzór kuratora. W roku szkolnym 2011/2012 objęty był nauczaniem indywidualnym po skomplikowanym złamaniu piszczeli. Długotrwała hospitalizacja i rehabilitacja uniemożliwiły nadrobienie zaległości, co skutkowało znacznymi brakami, których Łukasz nie nadrobił i w konsekwencji powtórzył rok.

W II semestrze roku szkolnego 2012/2013 sytuacja dydaktyczna również przedstawia się negatywnie, zapowiada brak promocji do klasy wyższej. Jeśli nieletni pojawi się w szkole, spóźnia się na niemal każdą lekcję. Sięga po papierosy, czyni to także na terenie szkoły. Nieletni zaczął uchylać się od obowiązku szkolnego. Jeżeli się pojawia, to tylko na parę lekcji. Przeszkadza na nich, wykazuje brak subordynacji. Bywa antypatyczny i arogancki. Dotychczas nie przejawiał takich zachowań. Nauczyciele zauważają u Łukasza nadpobudliwość, rozkojarzenie. Podejrzewają eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi takimi jak dopalacze. Przez środowisko sąsiedzkie jest ostatnio często widywany w towarzystwie dorosłych kolegów.

Nieprzystosowanie Łukasza F., w niektórych obszarach wykazuje tendencję wzrostową. Szczególnie dotyczy to sfery związanej ze szkołą (podskala III) i nasilenia zachowań antyspołecznych (podskala V), różnice widoczne są w tabeli 9.1.

	Podskala II Nieprzystosowanie koleżeńskie		Podskala III Nieprzystosowanie szkolne		Podskala IV Nasilenie zachowań antyspołecznych		Podskala V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych		Podskala VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno -korekcyjnych	
	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten	Wynik surowy	Sten
<b>PRE-TEST</b>	1 p.	3	8 p.	6	3 p.	6	1 p.	4	7 p.	9
<b>POST-TEST</b>	1 p.	3	11 p.	7	4 p.	7	1 p.	4	7 p.	9

Tabela 9.1. Wyniki Skali Niedostosowania Społecznego Łukasza F.

Nieprzystosowanie szkolne nabrało intensywności w wyniku nie respektowania poleceń nauczycieli, dużej ilości ocen niedostatecznych, zaprzestania chodzenia do szkoły. Z tym obszarem powiązane są zachowania antyspołeczne (podskala IV) obejmujące właśnie wagary i utrzymujące się incydenty alkoholowe. Bez podatności na wpływy działań eksperymentalnych pozostają: nieprzystosowanie koleżeńskie (podskala II), kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych (podskala V) oraz kumulacja niekorzystnych czynników socjo-kulturowych oraz środków profilaktyczno-korekcyjnych (podskala VI).

## I. Analiza i interpretacja badań dotycząca następujących obszarów

### AUTOPERCEPCJA

#### Obraz „ja”

W pre-teście nieletni z zapalem przystąpił do wyliczania określających go przymiotników. Z pierwszą literą uporał się błyskawicznie, zdawał się być zadowolony, nie tyle z samej czynności, co z pomysłu – znakomitego jak się zdawało w jego odczuciu – sformułowania. Tautologicznie rzecz ujmując, wyznał uczciwie, iż z „uczciwością” ma problem, wycenia ją tylko na 50%. Zastosował określenie „rozumiały”, któremu nadał sens rozumienia innych ludzi i umiejętności aktywnego słuchania. Mówił o sobie pozytywnie, że jest „koleżeński”, natomiast słowa „aktywny” i „sportowiec” wskazują na potrzebę bycia ruchu. Rysunek 9a jest

wielokolorowy. Uwagę przyciąga czarne pasmo podpisane „kochający”. Słowo to otulone jest uczuciem wstydu i ciekawości. Być może zdradza pragnienia Łukasza.

W drugim pomiarze nastąpiła koncentracja na mocnych stronach i zasobach związanych z umiejętnościami artystycznymi. Weześniejszy przymiotnik „łobuz” zamieniony został na „złośnika”, które brzmi pozytywniej. Postać (patrz ryc. 9 b) mieni się kolorami. W centralnym miejscu (brzuch) ulokowana została „niepewność” otoczona szczęściem, splatająca się ze złością. Obecny smutek narysowany jest nogach, jakby chciał „wydostać się z ciała” na zewnątrz. Pojawia się także „nadzieja”, czyli ukierunkowanie na przyszłość, na rozwiązanie.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Łukasz F. wyróżniał się zdecydowanie poczuciem rytmu, największą sprawnością i kreatywnością w pracy z ciałem. Miał świadomość psychoruchowej jedności. Osadzał się mocno w podłożu, korzystał w pełni z dyspozycji ciała. Był dobrze rozciągnięty, zwinny. Nie obawiał się eksperymentowania z ciałem, sprawdzał granice swojej giętkości i gibkości, czasem nawet wytrzymałości i bólu. Jego ciało było zdecydowanie narzędziem kreacji. Doskonale partnerował wymieniając się siłą (energiją) z osobą, z którą ćwiczył. Ze zwinnością oraz odwagą cyrkowca wykonywał ewolucje: kręcił piruety, wskakiwał na krzesła i z dużą lekkością zeskakiwał. Gdy źle naskoczył, po cichu zająknął z bólu nogi, który często mu towarzyszy w następstwie doznanej kontuzji. Nie powstrzymywało go to przed kolejnymi próbami.

Znał podstawy tańca break dance, hip-hop, chętnie demonstrował figury i triki wykonywane tuż nad podłogą. Charakteryzował się bardzo dobrą koordynacją wzrokowo-ruchową. Potrafił zonglować, używał trzech piłek. Przyspieszał i spowalniał ruch przyjmując cechy robota – wyglądało to spektakularnie. Jego sposób poruszania się był bardzo aktorski, nie oznacza to, iż był wystudiowany.

## **2. AUTOKREACJA**

### **Postawa twórcza**

Nieletni w badaniu wstępnym testem KAN-H uzyskał równowagę w punktacji postaw algorytmicznych i zachowań heurystycznych, ujętej w tabeli 9.2.

Postawa odtwórcza							Postawa twórcza	
PRE-TEST	POST-TEST					PRE-TEST	POST-TEST	
17 p.	18 p.	K	Sfera charakterologiczna	N		18	22	
20 p.	16 p.	A	Sfera poznawcza	H		20	22	
<b>37</b>	<b>34</b>	<b>Σ</b>		<b>Σ</b>		<b>38</b>	<b>44</b>	

Tabela 9.2. Wyniki surowe Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H

Analiza szczegółowa jego postawy twórczej i związanych z nią cech wykazuje, że w przypadku konformizmu (K) cechuje go: niesamodzielność, stereotypowość, podporządkowanie, nieodpowiedzialność. Zachowania algorytmiczne (A) wyznaczone są poprzez: myślenie konwergencyjne, uczenie się przez rozumienie, bierność poznawczą, niską refleksyjność oraz brak pomysłowości technicznej. Postawy nonkonformistyczne (N) przejawiają się w: niezależności, aktywności i witalizmie, spontaniczności, ekspresji, a także w odporności i wytrwałości. Zachowania heurystyczne (H) badanego charakteryzują: samodzielność obserwacji, uczenie się konstruktywne, elastyczność intelektualna i twórczość werbalna.

Łukasz F. w badaniu wstępnym testem KAN-H uzyskał przewagę w postawach odtwórczych, jednak pod wpływem czynnika eksperymentalnego nastąpiła dominacja postaw twórczych, zmiany te prezentuje tabela 9.3.

	K	N	A	H	N + H	A + K
<b>PRE-TEST</b>	7	5	8	7	6	8
<b>POST-TEST</b>	8	7	6	8	8	7

Tabela 9.3. Wyniki Kwestionariusza Twórczego zachowania KAN-H przeliczone wg. norm stenowych

W post-teście, w sferze zachowań konformistycznych (K) znalazły się: pasywność, stereotypowość, podporządkowanie, nieodpowiedzialność i brak krytycyzmu. Zachowania algorytmiczne (A) uwidaczniają się w uczeniu się ukierunkowanym, niskiej sprawności i umiejętności konstrukcyjnej oraz braku pomysłowości technicznej. Nonkonformizm (N) nieletniego stanowią takie cechy jak: aktywność i witalizm, dominatywność, samoorganizacja, spontaniczność i ekspresja, odporność i wytrwałość, wysokie poczucie wartości „ja”. Obszar zachowań heurystycznych (H) definiowany jest przez: wyobraźnię twórczą, uczenie się samodzielne, elastyczność intelektualną, samodzielność intelektualną

i twórczość, twórczość werbalna, uzdolnienia artystyczne. U nieletniego mocniejsza jest sfera poznawcza.

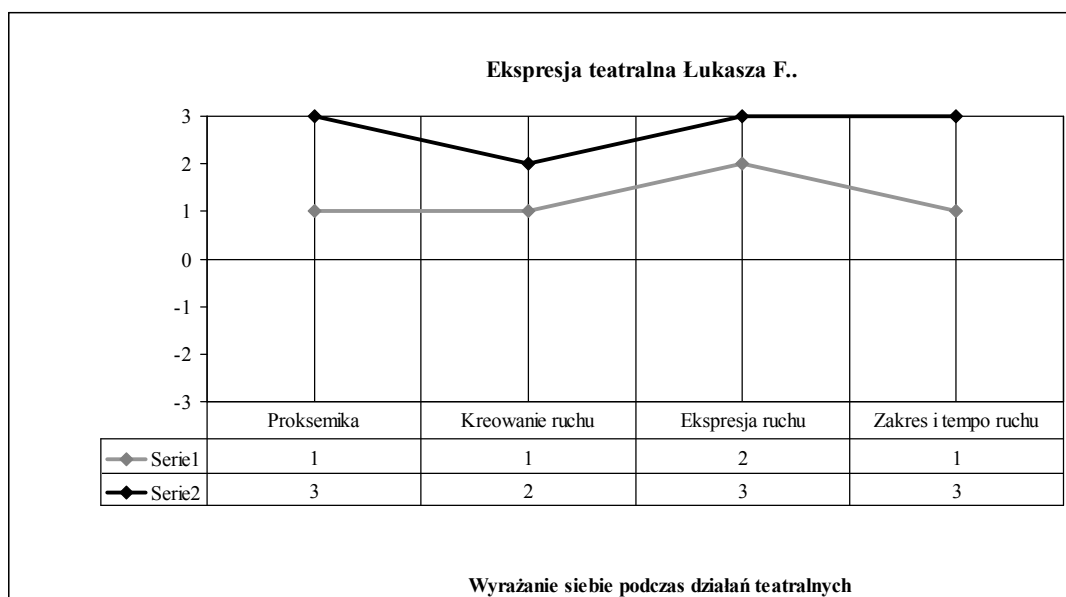
### **Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Wskazana w teście KAN-H dominatywność intensywnie wyłaniała się podczas zajęć. Nieletni chciał przewodzić, brylować, prezentować opracowania ruchowe. Był świadomy swoich umiejętności artystycznych związanych z tańcem, finezyjnym sposobem poruszania się. Zresztą cały czas to poczucie było w nim wzmacniane poprzez budujące komunikaty grupy i animatorki. Był jedynym chłopcem, który nie przejawiał zainteresowań technologiami, nie dążył do działań konstrukcyjnych. Twórcze rozwiązywanie problemów dotyczyło przede wszystkim sfery ruchu, chociaż Łukasz F. często układał rymy do zaistniałych sytuacji, był to wówczas swoisty komentarz, który wprowadzał innych w rozbawienie.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

Łukasz F. z dużym zaciekawieniem przystąpił do warsztatów. Od początku czuł się pewnie, swobodnie, o czym świadczyło poruszanie się w sferze A oraz ochocze demonstrowanie pomysłów i zgłaszanie się na tzw. modela (partner do prezentacji zadania). Przeważnie ćwiczył sam, miał potrzebę autonomii w ruchu, niechętnie łączył się w pary. W pokazach solowych nie musiał się dzielić przestrzenią, sam odpowiadał za ruch i decydował o jego jakości, nie lubił się dostrajać. Bez problemów natomiast utrzymywał kontakt wzrokowy. Sekwencje kroków i gestów opracowywał samodzielnie, występowały powtórzenia. W obszarze ekspresji ruchu Łukasz F. był aktywny, z entuzjazmem, spontanicznie i samodzielnie podejmował działania. Ograniczona powierzchnia ćwiczebna nie pozwalała nieletniemu w pełni się „rozwinąć” i nabrać odpowiadającego mu tempa. Wybierał więc wolniejsze, lecz dokładne ruchy i przemieszczenia zwykle w kierunku: przód – tył, strona prawa – strona lewa. Pracował w pozycji stojącej. Używał mocno ruchu rąk, ładnie wykorzystywał mimikę twarzy.

W przerwach lub rundach wypowiedzi dużo mówił, przytaczał humorystyczne anegdoty wprowadzając grupę w atmosferę luzu i zabawy. Reagował na muzykę. Do każdego pojawiającego się utworu proponował rozwiązania ruchowe, nucił przy tym i wykłaskiwał rytm. Jak widać na wykresie 9.1, badany w każdej omawianej kategorii uzyskał dodatni wynik.



Wykres 9.1. Wyniki Łukasza F. pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Łukasz F. to osoba zaborcza pod względem skupiania na sobie uwagi, domagał się bycia zauważonym. Czasami narzucał grupie rozwiązania, gdy dostrzegał brak reakcji, odstępował od pierwotnej koncepcji. Jego praca teatralna nabrała afiliatywnego charakteru, coraz więcej było ustawień w połączeniu z innymi osobami, dominowały układy dwójkowe. Przyjemność zaczęło mu sprawiać partnerowanie i podążanie za pomysłami współwiczających. Zauważał i doceniał oryginalne pozy, próbował wykonać to samo, przyjmował komplementy. Dostrzegł, że inni także mają do zaoferowania ciekawe formy. Wykazywał niegasnącą chęć bycia w ruchu, czasami był nadaktywny. Wykonywał płynne, zdecydowane, ruchy w wąskiej i szerokiej kinesferze. Poruszał się wielokierunkowo, we wszystkich sferach, najintensywniej zaś pracował w sektorze A. Badany nie potrzebował czasu do namysłu, kreował ruchy, pozy, miny (szczególnie zabawne polegające na unoszeniu brwi) niemal „na zawołanie”. Nie obawiał się turlać po scenie czy wdrapywać na nią. Współpracował aktywnie, był otwarty, doradzał i krzepił innych, gdy brakowało im sił. Za inicjatywę, energię, włożony wysiłek i sprawność motoryczną zdobył najwyższą punktację.

## Kompetencje indywidualne

Duży napęd słowny Łukasza F. sprawił, że czas rozmowy upłynął niezwykle szybko. Badany opowiadał z animuszem. Określanie samego siebie jako „cwaniaka” i „łobuza” w pewnych momentach traciło żartobliwą oprawę i stało się niepokojące.

Obszar	Opanowane umiejętności		Co na to wskazywało? Analiza pytań stymulujących	Kontekst cielesno - sytuacyjny
	Czas	Tak/Nie <sup>912</sup>		
<b>1. Zdolności poznawczo-oceniające</b>				
Dokonyuje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów	PRE	Tak	Łukasz skuteczność wiąże z „otrzymywaniem tego, co chce”. Mówi: „zwykle tak mam, że dostaję, to, co chcę”. Jest spontaniczny w działaniu.	Siedzi rozluźniony vis a vis badaczki, z łokciem opartym o stół.
	POST	Tak	Nieletni bycie skutecznym postrzega jako zdobywanie celu, trzeba na to pracować. On nie zawsze odnosi sukcesy, natomiast zawsze działa spontanicznie.	Siada na wprost badaczki. Mocno gestykuluje.
Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy	PRE	Tak	Za swoje najlepsze cechy uważa poczucie humoru i spryt. Dzięki nim ma znaczne grono kolegów i czasem „problemy”- nie chciał tego uzasadnić. W przyszłości widzi siebie w warsztacie samochodowym, będzie mechanikiem.	Uśmiecha się szeroko. Siedzi rozluźniony.
	POST	Tak	Mówi szybko i z zadowoleniem w głosie: „jestem wysportowany, zabawny, energiczny i towarzyski. Mam kumpli, fajnie spędzam czas. Nie wiem, co będę robić w przyszłości, ale zawsze przydaje się humor i rozrywka”.	Uśmiecha się i energicznie prostuje.
Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech	PRE	Nie	Trochę zadziornie mówi o sobie „jestem cwaniakiem i czasem nie potrafię się powstrzymać od złości”. Nie powoduje to w nim negatywnych odczuć. Gdyby lepiej opanowywał złość byłby bardziej zabawny i zawsze miły dla wszystkich.	Mruczy, unosi wzrok.
	POST	Tak	Ze zmartwioną miną odpowiada, że kiedyś był bardziej sprawny, brakuje mu kondycji sprzed czasów kontuzji nogi. Jeśli odzyskałby dawną sprawność wówczas mógłby pokazać super tańce.	Początkowo udaje zasmuconego, na końcu wypowiedzi wykonuje ekspresyjne

<sup>912</sup> Wynika z werdyktu sędziów kompetentnych.

				taneczne ruchy na krześle.
<b>2. Konceptualizacja stanów „Ja”</b>				
Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości	PRE	Nie	Badany potrafi słuchać ludzi, którzy opowiadają mu o sobie. Nie jest zadowolony z tego, że czasami robi psikusy, jednak żadnej z cech nie chciałby zamienić lub pozbywać się.	Uśmiecha się, mówi z miną jakby się przedrzeźniał.
	POST	Tak	Łukasz jest zadowolony, bo dostał pochwały za poruszanie się i grę aktorską na scenie. „Było to mile” dla niego. Nie jest zadowolony, bo szybko się męczy i nie może szybko biegać. Większym powodem do zmartwienia jest to, że powtórzy klasę II, bo nie chodził do szkoły. Chciałby pozbyć się „pyskowania”, w jego odczuciu to trudne zadanie.	Uśmiecha się, a następnie kuli się, opuszcza nieco głowę.
Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je	PRE	Tak	Podaje pięć cech, które jednocześnie wysoko punktuje: Miły 10 Koleżeński 10 Odważny 10 Łobuz 5 Aktywny 10	Przykłada dłoń do ust, unosi wzrok.
	POST	Tak	Nazywa siebie „łobuziakiem” i przyznaje 10 punktów. Może o sobie powiedzieć, także, że jest: zdolny ruchowo 10 ma poczucie humoru 10 pomocny 10 wysportowany 10	Wylicza na palcach, gestykuluje.
Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji	PRE	Nie	Nie ma problemu z podjęciem szybkiej decyzji, ale czasem później żałuje	Macha dłoń w powietrzu.
	POST	Nie	Szybko działa, zwykle „jak pomyśli, tak robi”.	Wymachuje palcem wskazującym.
<b>3. Realizacja „Ja”</b>				
Formułuje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich	PRE	Tak	Chłopiec wspomina o urazie nogi, po którym długo nie mógł chodzić. Jego celem było poprawne wykonywanie ćwiczeń w ramach rehabilitacji, aby odzyskać sprawność. Udało się, to i obecnie może chodzić, skakać tańczyć. Ważne zadania wykonuje do końca.	Zasnuca się, następnie szeroko uśmiecha.
	POST	Tak	Nieletni enigmatycznie i z pewnym niepokojem wyznał, że obecnie ma taki czas, że nie wiele rzeczy mu się udaje, „zawalił szkołę”.	Wzdycha, przygryza wargę.



			Stara się dobrze myśleć, ale czasami nie wychodzi, nie zawsze wszystko wykonuje do końca, tylko ważne dla siebie rzeczy, a to, co ma na myśli jest ważne.	
Podejmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów	PRE	Nie	Nie zastanawiał się nad tym, jak zdobywać cele. Myśli, że musi mu na czymś zależeć.	Wzrusza ramionami.
	POST	Tak	Jego sposobem na osiągnięcie celu jest wytrwałość. Zdobyty cel pozna po tym, że będzie sam z siebie zadowolony.	Uśmiecha się, przykład dłoń do klatki piersiowej.
Dokonuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać	PRE	Tak	Najczęściej popełniany przez niego błąd, to cwaniactwo, czyli nie zawsze jest szczerzy i uczciwy. Później żałuje i przeprasza.	Mruczy, wykrzywia usta.
	POST	Tak	Czasami nie mówi prawdy, złości się i „pyskuje”. Aby naprawić swój błąd, musi się wyplątać z tego np. „ <i>tłumacząc i przeprosinami</i> ”.	Mocno gestykuluje.
<b>4. Zdolności sprawdzająco-oceniające</b>				
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania	PRE	Tak	Do wykonania powierzonych zadań wykorzystuje swoje umiejętności, chociaż nie zawsze to się udaje. Dobrze wykonane zadanie poznaje po uzyskanej pochwalie (najlepiej przy wszystkich).	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Wymienia, że dobrze wykonane zadanie rozpoznana po: samozadowoleniu, pochwalie i po uśmiechu innych. Do wykonania spraw nie zawsze używa swoich możliwości, chociaż bardzo się stara, to „ <i>czasem nie idzie</i> ”.	Mówi z uśmiechem, wylicza na palcach.
Potrafi ocenić skuteczność zmian	PRE	Nie	Zmiany pozna po tym, że „ <i>będzie inaczej, lepiej</i> ”.	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Słuszność własnego wyboru pozna po tym, że będzie spokojniejszy, a inni będą z niego zadowoleni.	Prostuje się, jest zadowolony.
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy)	PRE	Tak	Jest gotowy ponieść konsekwencje za niewłaściwe decyzje i źle wykonane zadania. W przypadku nieudanych prób, działa do końca.	Uśmiecha się.
	POST	Tak	Gdy źle zadecyduje musi ponieść konsekwencje, żeby zrozumieć, że już tak nie może robić. Będzie próbować ponownie.	Uśmiecha się, rozkłada ręce.

Tabela 9.4. Opisowe wyniki Kwestionariusza Kompetencji Autokreacyjnych Łukasza F.

*Faza zdolności poznawczo – oceniających* jest pomyślnie ukształtowana. Łukasz F. cel wiąże z pracą i nastawieniem na sukces. Jest świadomy swoich cech, wie, w jaki sposób wykorzystać je np. w przyszłym zawodzie. Niepokoić może dość często pojawiające się określenie samego siebie jako „cwaniaka”.

Nie w pełni zarysowana jest faza *konceptualizacji stanów „Ja”*. Chłopiec potrafi wymienić, co robi dobrze, jakie są jego mocne strony. Jest również rozeznany w błędach jakie popełnia, nie odnalazł jeszcze pomysłu, jak im przeciwdziałać czy naprawiać. Pojawia się konieczność pracy nad sferą motywacyjną i sferą decyzyjną.

Kompletnością odznacza się *faza realizacja „Ja”*, w której ma miejsce „mierzenie się z trudnościami”, do których sam doprowadził. Badany jest świadomy zaniedbania spraw związanych z nauką i szkołą. Mówi o tym, co dla niego ważne, wspomina o potrzebie wytrwałości i doprowadzania spraw do końca.

*Zdolności sprawdzająco-oceniające* osiągnęły swą dojrzałość. Nieletni, aby uznać, że wykonał zadanie prawidłowo musi odczuwać zadowolenie i obserwować je u innych. Ponieważ wcześniej wspominał o wytrwałości, próbuje do końca uporać się z zadaniami. Konsekwencje swoich wyborów i zachowań postrzega jako naukę, element, kształtujący, który pomaga mu zrozumieć błąd.

Kompetencje indywidualne to poczucie humoru, wiedział, że jest dobry w tańcu, w którym się realizuje i oddaje. Wspomina o utracie zdrowia, która niejako pozbawiła go możliwości tanecznego rozwoju. Jego bogata mimika potęgowała werbalizację, czyniła nieletniego wiarygodnym.

### **Przeżywanie konfliktów wewnętrznych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych**

W wyniku swobodnego stylu bycia, pewności siebie Łukasz F. sprawiał wrażenie osoby, która zawsze mierzy się z napotkaną trudnością i podejmuje wyzwania. Kwestionariusz do Badania Autokreacji odsłonił informację o skrywanych trudnościach i kłopotach szkolnych nieletniego. Aby skutecznie pokonywać zaistniałe niepowodzenia potrzebne są określone umiejętności społeczne.

W pre-teście badany uzyskał 50 punktów za umiejętności reagowania w sytuacjach wymagających asertywnej postawy. Za wykorzystywanie kompetencji niezbędnych w sytuacjach intymnych zdobył – 36 punktów i 42 punkty za kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach społecznej ekspozycji.

W post-teście odnotowano wzrost umiejętności związanych z ekspozycją społeczną – 49 punktów. Asertywność wyniosła 45 punktów, natomiast kompetencje

odnoszące się do wymiaru intymnego w relacjach społecznych obniżyły się zyskując 34 punkty.

### 3. AUTOREFLEKSJA

#### Nowy system wartości

Łukasz F. o sobie mówił: „cwaniak” i „łobuz”. W sytuacjach, gdy był upominany, w odpowiedzi często zaznaczał informacyjnie i z chęcią usprawiedliwienia się: „*pamięta pani – Ł jak łobuz!*”. Zdawałoby się, że względnie stabilny system wartości Łukasza, sprawi, że chłopiec stanie w obronie norm i zasad, nie będzie działać przeciwko nim. Tymczasem Łukasz opuścił się w nauce, zaniedbał obowiązek szkolny. W jego życiu obecne były alkohol i papierosy. Zaczął się izolować od znanych mu kolegów, przestał pojawiać się w Ośrodku Kuratorskim. Wspomniano już, że o Łukaszu krążyły rozmaite, nie potwierdzone pogłoski, że związał się z grupą o charakterze przestępczym. Kurator w wywiadzie środowiskowym w miejscu jego zamieszkania otrzymał informację, że nieletni stosunkowo często widywany jest wśród dorosłych mężczyzn spoza jego rodziny.

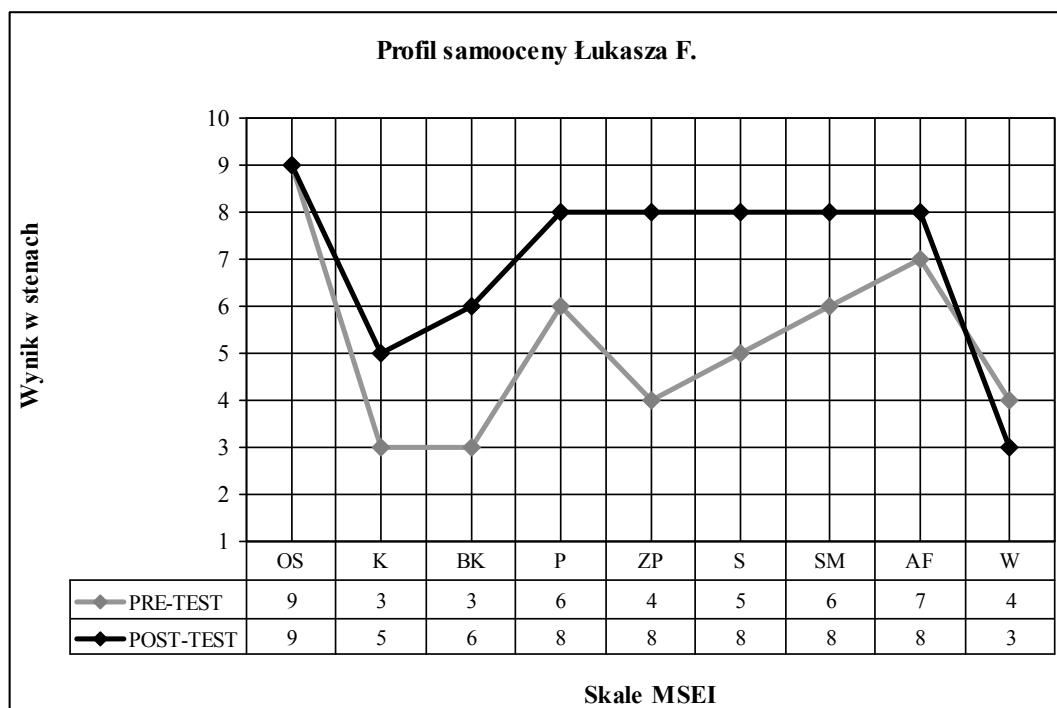
#### Poczucie własnej wartości i samoocena

Ogólna samoocena Łukasza w teście początkowym i końcowym osiągała bardzo wysoki wynik. Nieletni czuł się popularny (P) i lubiany, stąd wysoka punktacja w tej kategorii. Wzrosły zdolności przywódcze (ZP), samokontrola (S), samoakceptacja moralna (SM), atrakcyjność fizyczna (AF). Nieletni podczas warsztatów otrzymywał pozytywne informacje na temat kreacji ruchowej, grupa darzyła go uwagą, szacunkiem. Swoją zwinnością wzbudzał podziw pozostałych osób. Wobec tylu pozytywnych elementów odnoszących się do jego osobowości i predylekcji nie mogło nie wzrosnąć jego mniemanie o własnej atrakcyjności fizycznej, zob. tabela 9.5.

	Ogólna samoocena (OS)	Kompetencje (K)	Bycie kochanym (BK)	Popularność (P)	Zdolności przywódcze (ZP)	Samokontrola (S)	Samoakceptacja moralna (SM)	Atrakcyjność fizyczna (AF)	Witalność (W)	Integracja tożsamości (IT)	Obronne wzmacnianie samooceny (OWS)
PRE-TEST	9	3	3	6	4	5	6	7	4	2	1
POST-TEST	9	5	6	8	8	8	8	8	3	3	2

Tabela 9. 5. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Graficzny rozkład zmian przedstawia wykres 9.2.



Wykres 9.2. Wyniki Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)

Przeciętne wartości osiągnęły kompetencje (K) i bycie kochanym (BK). Nadal nisko kształtują się witalność (W), integracja tożsamości (IT). Obronne wzmacnianie samooceny (OWS) zdradza adekwatne poczucie własnej wartości.

#### 4. FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE

##### Forma i treść pełnionych ról społecznych

Łukasz F. przejawiał inklinacje do niezależności i kierowania innymi. Był zaangażowany w warsztaty teatralne, brał czynny udział w próbach. Wychodząc na scenę dawał z siebie wszystko. Nieletni bardzo często wprowadzał swoje pomysły, na bieżąco starał się modyfikować proponowane ćwiczenia, jednak miesiąc przed premierą przestał uczęszczać na zajęcia. Nie przekreśla, to faktu, że był osobą lubianą i szanowaną. Kiedy nie pojawiał się na warsztatach teatralnych, grupa często o nim wspominała zachwalając powstałe wcześniej dzięki niemu pomysły.

##### Ocena kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne nieletniego kształtują się na poziomie przeciętnym, wykazują brak ugruntowania, wymagają więc doskonalenia. Mimo, iż nastolatek nie

zagrał w spektaklu, na próbach występował przed rówieśnikami, być może dzięki temu podniosły się jego umiejętności związane z efektywnością zachowań podczas publicznych prezentacji, zob. tabela 9.6.

	I Sytuacje intymne	ES Ekspozycja społeczna	A Asertywność	Σ
PRE-TEST	4	3	5	4
POST-TEST	3	5	4	4

Tabela 9.6. Wyniki Kwestionariusza Kompetencji Społecznych

Najniższy wynik Łukasz F. uzyskał w zakresie umiejętności wymaganych w relacjach intymnych. Umiejętności asertywne nie zmieniły swej wartości.

### **Percepcja społeczna młodzieży w środowisku otoczenia**

Łukasz F. jest osobą spokojną, nie wchodził w konflikty z rówieśnikami. Zdawał się mieć swoje zdanie i wysoko ukształtowaną samoświadomość. Badany w pewnym sensie zawiódł grupę nieobecnością. Uczestnicy złościли się na niego za to, że nie potrafił dostosować się do zasad i punktualnie i systematycznie współtworzyć warsztaty i spektakl. Prawdopodobnie w ostatnim czasie Łukasz uległ negatywnym wpływom otoczenia. Takie informacje przekazywane były kuratorowi w środowisku sąsiedzkim chłopca, okresowo pojawiały się też na Facebooku w wypowiedziach, jakie zamieszczał nieletni.

### **Funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe nieletnich**

Środowisko domowe było enigmatycznym obszarem życia, nie dającym się poznać na potrzeby badań. Z akt sądowych i kart czynności kuratora wiadomo, że rodzina nieletniego jest zamknięta na oddziaływanie, wyznacza granice. Doświadczeniem, które mocno było obecne podczas zajęć i rozmów z Łukaszem F. to drastyczne złamanie kości piszczelowej. Wiązało się z długotrwałym unieruchomieniem i leczeniem, nie przywróciło też Łukaszowi jego dawnej sprawności. Na warsztatach usiłował przeforsować ból, niestety w niektórych momentach manipulacji ciałem był dokuczliwy i skłaniał do przerywania aktywności.

## 5. KOMPETENCJE EMOCJONALNE

### Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji

U Łukasza F., cztery obszary mające związek z inteligencją emocjonalną uległy poprawie, z drugiej strony wciąż kształtują się na przeciętnym poziomie. W znaczący sposób zaznacza się znajomość własnych uczuć i emocji. Na początku, w Kwestionariuszu „Obraz Ja”, nieletni zaznaczył słowo „kochający” nieadekwatnym czarnym kolorem. W drugim pomiarze słusznie zestawia emocje z kolorystyką.

Progres nastąpił również w zakresie rozpoznawania emocji u innych oraz wykorzystywaniu ich zarówno w myśleniu i działaniu oraz zawieraniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. Pozytywne zmiany odzwierciedla tabela 9.7.

	Znajomość własnych emocji	Kierowanie własnymi emocjami	Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	Rozpoznawanie emocji u innych	Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych	$\Sigma$	Sten
PRE -TEST	19 p.	21 p.	21 p.	18 p.	22 p.	<b>101</b>	<b>2</b>
POST- TEST	27 p.	18 p.	24 p.	23 p.	26 p.	<b>118</b>	<b>4</b>

Tabela 9.7. Wyniki Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej Łukasza F.

Obniżona punktacja związana jest z umiejętnością kierowania własnymi emocjami. Łukasz działa impulsywnie, z łatwością ulega wpływom. Być może zewnątrz sterowność zdeterminowała samodzielne zarządzanie emocjami.

### Zachowania empatyczne: wrażliwość na przeżycia innych ludzi i wczuwanie się w nie

Zachowania empatyczne Łukasza są niskie. W odgrywanych scenach, kreowaniu postaci i przyjęciu historii odgrywanego bohatera, Łukasz „udźwignął” jego rolę wczuwając się w doświadczenia. Przytoczone umiejętności nie mają przełożenia na rzeczywiste funkcjonowanie.

	Wynik	Sten
PRE-TEST	47 p.	2
POST-TEST	56 p.	3

Tabela 9.8. Wyniki Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego

W tym miejscu można też przywołać cechę, którą sam sobie przypisał nieletni w wykonywanym po raz pierwszy Kwestionariuszu „Obraz Ja”, w którym zapisał, że jest „zrozumiały” dla określenia umiejętności wysłuchiwanie. W obu pomiarach nie zostało to potwierdzone.

### **III. Weryfikacja hipotez i praca z przypadkiem**

Proces twórczy realizowany za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na zmiany Łukasza F. w obrębie wymienionych zmiennych: autopercepcji i autokreacji. W przypadku autorefleksji, funkcjonowania społecznego i kompetencji emocjonalnych postęp jest niewielki.

Pojawiające się dodatkowo zmiany w obrazie „ja”, zorientowanie na zalety i możliwości wykonawcze potwierdza hipotezę pierwszą (HS 1). Łukasz F. od samego początku odznaczał się dużą zwinnością. Ponieważ nie poprzestał tylko na eksponowaniu swoich ruchów, lecz nieustannie je doskonalił, badał granice fizycznych możliwości, HS 2 należy uznać za zasadną. Potwierdził się również twórczy potencjał, przeważyły: postawa nonkonformizmu i zachowania heurystyczne, uznaje się więc prawdziwość HS 3. Udział w warsztatach teatralnych rozwinął umiejętności kreacyjne nastolatka i twórcze rozwiązywanie problemów, jak zakładała HS 4. Nieletni dążył do ekspresji siebie w działaniu teatralnym, tańcu i ruchu, co potwierdza HS 5. Potwierdzenie zyskuje także HS 6, gdyż badany zrozumiał, w jakim obszarze aktywności radzi sobie najlepiej, potrafił dokonać autoprezentacji. Niestety nie udało się ukształtować konstruktywnego przeżywania konfliktów i radzenie sobie z nimi, zatem HS 7 weryfikuje się negatywnie.

Słuszności nie można przyznać HS 8, bowiem nieletni nie wypracował nowego systemu wartości, pojawiły się wręcz niepokojące sygnały dotyczące jego świata norm i wartości. Badany dzięki warsztatom podniósł swoją samoocenę, a pozytywne wzmocnienia uświadomiły mu że jest dobry w tym co robi (taniec). Zmiany te pozwalają na pozytywną ocenę HS 9. Ma to także związek z samopoczuciem w grupie i rolą, jaką w niej pełnił, co uznaje zasadność HS 10. Z kolei HS 11 nie można zweryfikować pozytywnie, gdyż umiejętności społeczne badanego są na tym samym, niewysokim poziomie. Brak potwierdzenia przypisuje się również HS 12. Jest to spowodowane niepotwierdzonymi do końca, lecz budzącymi niepokój informacjami, iż Łukasz związał się z nieodpowiednim towarzystwem.

Łukasz F. nauczył się rozpoznawać własne emocje, kierować nimi w działaniu, rozpoznawać je u innych osób oraz wykorzystywać do nawiązywania kontaktów interpersonalnych, wobec tego HS 14 opiniuje się pozytywnie. Rozumienie empatyczne ma taki sam wynik jak na wstępie, co nie potwierdza HS 15.

### **Finalne ujęcie zysków**

Oceny sędziów kompetentnych analizujących zmiany zachodzące u Łukasza F. w danym obszarze wraz z pozytywną lub negatywną weryfikacją hipotez zawiera tabela 9.9.

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych ŁUKASZ F.			
		Ocena 1 sędziego kompetentnego	Ocena 2 sędziego kompetentnego	Ocena 3 sędziego kompetentnego	Weryfikacja hipotezy (P-pozytywna, N-negatywna, S-stagnacja)
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	P	P	P	P
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	P
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	P	P	P	P
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	P	P	P	P
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	S	S	S	S
autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	N	N	N	N
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	P	P	P	P
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	P	P	P	P
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	S	S	S	S



	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	N	N	N	N
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	S	N	S	S
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	P	P	P	P
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	S	S	P	S
Ilość pozytywnie zweryfikowanych hipotez wraz ze zmianą w danym obszarze					9 /15
Zmiana progresywna					9
Zmiana negatywna					2
Stagnacja – brak istotnej zmiany					4

Tabela 9.9. Podsumowanie studium przypadku Łukasza F. w odniesieniu do hipotez badawczych na mocy werdyktu sędziów kompetentnych

### **Indywidualizacja i konkretyzacja pracy z nieletnim**

Temperament, błyskotliwość, poczucie humoru, swobodę nieletniego w komunikowaniu się można byłoby w ciekawy sposób wykorzystać do włączenia go w działania animacyjne prowadzone w środowisku lokalnym. Być może praca z innymi i dla innych, usprawniłaby umiejętność słuchania empatycznego i wczuwania się w doświadczenia drugiej osoby.

Zapisanie Łukasza F. do amatorskiej formacji tanecznej, której wspólny rytm, cele, wykorzystywanie i wzmacnianie możliwości, doskonalenie warsztatu tanecznego mogłoby ponownie uczynić taniec ważnym elementem jego życia, organizowałoby czas wolny i wyznaczało priorytety.

### **PRZYPADK JACHIMA, lat 13**

Joachim jest uczniem klasy VI szkoły podstawowej, realizuje obowiązek szkolny z rocznym opóźnieniem. Wychowuje się w rodzinie niepełnej, ojciec zmarł na raka pięć lat temu. Chłopiec mieszka w starej kamienicy z matką i rodzeństwem. Rodzina żyje w bardzo skromnych warunkach, zmagają się z trudną i wciąż chwiejną sytuacją materialną. Źródło dochodów rodziny stanowią zasiłki uzyskiwane z Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie oraz niewielkie wynagrodzenie matki uzyskiwane za pracę sprzedawcy na straganie z warzywami.

W mieszkaniu nie zawsze panuje ład, jednym z obszarów pracy asystenta rodziny jest pomoc i wpłyniecie na matkę, aby zaprowadziła porządek, ale również potrafiła wyznaczać obowiązki domowe dzieciom.

Chłopiec sprawia rodzicowi wiele problemów wychowawczych: nie postępuje zgodnie z prośbami, nie wywiązuje się ze swoich obowiązków domowych, czym często powoduje sytuacje konfliktowe. Ponadto zdarzały się sytuacje, że nieletni nie wracał do domu o ustalonej porze, matka nie wiedziała gdzie i w czym towarzystwie przebywa, pojawiły się drobne kradzieże np. słodyczy.

Relacje między domownikami są nieprawidłowe, członkowie rodziny nie odnoszą się do siebie z szacunkiem. Zwaśnione rodzeństwo nie rozmawia ze sobą, okazując wyłącznie złe emocje wprzęgnięte w akty fizycznej agresji. Bracia (straszy i młodszy) nieodpowiednio odnoszą się do matki i nieletniego. Joachim przeklina, odpowiada agresją w stosunku do młodszego brata<sup>913</sup>. Wydaje się być niezrozumiany i osamotniony.

Funkcjonowanie psychospołeczne w szkole nie budzi uwag i zastrzeżeń. Nieletni uczęszcza do niej systematycznie. Nagromadzone braki dydaktyczne wyznaczają słabe oceny. Matka każdego miesiąca kontaktuje się z wychowawcą i pedagogiem szkolnym.

Nieletni wywiadach kuratorskich deklaruje, że nie pali papierosów ani nie spożywa alkoholu. W wolnych chwilach spędza czas na boisku wraz z kolegami z sąsiedztwa lub ze szkoły – wówczas najczęściej gra w piłkę nożną. Lubi gry komputerowe. Wcześniej uczęszczał na zajęcia do świetlicy środowiskowej prowadzonej przez siostry zakonne. Z powodu nie stosowania się do zasad panujących w instytucji (odmawianie wykonania poleceń, nieusprawiedliwione nieobecności) parokrotnie był zawieszany w prawach uczestnika, obecnie już nie przynależy do świetlicy. Sporadycznie pojawia się w Ośrodku Kuratorskim. Jego obecność podyktowana jest zaplanowanym dyżurem swojego kuratora i jednocześnie wychowawcy Ośrodka. To jedyne miejsce, w którym nieletni odrabia zadania, ma szanse wyrównać braki edukacyjne. Także tylko pod opieką

---

<sup>913</sup> Można tu przywołać klasyczną teorię „bodźca – reakcji” Dollarda i Millera. Amerykańscy psychologowie John Dollard i Neal E. Miller stwierdzili, „że na dokładną formę zachowania przejawianego przez daną jednostkę silny wpływ ma społeczeństwo, którego ona jest członkiem”. Według autorów nie należy bagatelizować procesu pośredniczącego między reakcjami jednostki a ogromną liczbą różnorodnych bodźców (zewnętrznych i wewnętrznych), na działanie których jednostka jest wystawiona. Zob. Calvin S. Hall, Gardner Lindzey, John. B. Campbell, *Teorie osobowości*, op. cit., s. 523-571.

wspomnianego kuratora możliwa jest praca w zakresie wyrównywania braków edukacyjnych. Joachim z nikim innym nie chce się uczyć.

Z obserwacji poczynionych przez kuratora wynika, iż matka nieletniego w miarę swoich możliwości stara się zapewnić synowi odpowiednią opiekę. Jednak ze względu na upośledzenie umysłowe (na pograniczu umiarkowanego) nie jest w stanie ciągle kontrolować i sprawdzać Achima, a przede wszystkim rozpoznawać i podążać za jego potrzebami, głównie emocjonalnymi w tym potrzebie akceptacji i uznania. Nieletni, w zawartym kontrakcie, zobowiązuje się do zmiany swojej dotychczasowej postawy, poprawy ocen oraz zachowania na terenie szkoły i w domu.

W roku 2009 Joachim miał przygodę z filmem (wówczas jak uczestnik wspomnianej świetlicy), zagrał epizodyczną rolę sowy w krótkometrażowej ekranizacji „Piaskowego Dziadka”. W Ośrodku Kuratorskim Joachim był dla kolegów „niewidzialny”, nikt – poza dorosłymi – z nim nie rozmawiał. Chłopiec miał skłonności eskapistyczne. Zwykle siadał sam przy stole, zajmował stanowisko komputerowe w kącie sali z dala od pozostałych. Na zadawane przez rówieśników pytania odpowiadał zdawkowo, czasem też długo się wpatrywał w interlokutora zanim wypowiedział słowo. Zdawałoby się, że udział w warsztatach teatralnych ucieszy Joachima i pozwoli mu nawiązać i zbudować relację z grupą. Tymczasem było to założenie iluzoryczne. Jego zahamowanie psychoruchowe, prezentowanie odmiennej energii, niespójnej z resztą grupy, brak poczucia własnej wartości, nieśmiałość i alienacja<sup>914</sup> wpłynęły na brak poczucia przynależności i jedności z grupą, która określała nieletniego jako „innego”. Zauważono, że niektórym nieletnim przeszkadzały pochwały i wzmocnienia adresowane do chłopca przez animatorkę. Wówczas przedrzeźniali prowadzącą okazując swą wrogość i niezadowolenie w stosunku do Joachima. Antypatie do kolegi otwarcie prezentował Mateusz W. i Mateusz D., ponieważ obaj nieletni mieli silną pozycję w grupie, za ich zdaniem – co prawda znacznie mniej aktywnie i nieagresywnie – podążała reszta. Stygmatyzacja miała charakter rozwojowy, a jej ostatnim etapem było odrzucenie<sup>915</sup>.

---

<sup>914</sup> Te cechy również tworzyły blokady w kontaktach interpersonalnych z dorosłymi. Joachim pracował teatralnie, natomiast nie chciał dokończyć testów, z zastosowaniem których prowadzono badanie. Finalnie, możliwe jest opisanie wyłącznie jakościowo jego pracy zaobserwowanej na początku i w ponad połowie warsztatów. Od połowy maja 2013 Joachim przestał pojawiać się w Ośrodku Kuratorskim i na warsztatach.

<sup>915</sup> Zob. Bronisław Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, op. cit., s. 83. O alienacji i jej skutkach wypowiedzieli się również: Irena Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Seria „Resocjalizacja”,

W związku z niestałą obecnością na zajęciach teatralnych Joachim nie uczestniczył w spektaklu. Przewiduje się jednak, że gdyby udział chłopca był zgodny z harmonogramem warsztatów, wówczas grupa nie odczuwałaby dysonansu i wspólnie tworzyłaby harmonijną całość.

### **Świadomość własnego ciała i ruchu**

Wiadomość i zaproszenie do udziału w warsztatach teatralnych nieletni przyjął sceptycznie. Uczynił to z poczucia obowiązku i na prośbę swojego kuratora.

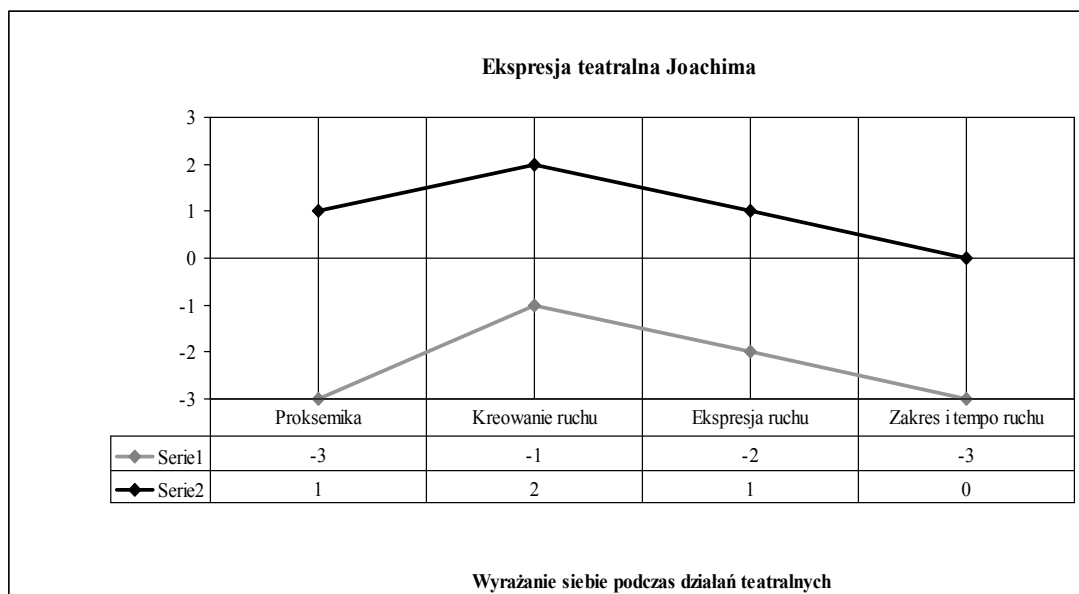
Pierwsze zajęcia były dla Joachima wręcz paraliżujące. Podczas ćwiczeń na planie koła siadał na połowie krzesła, przodem do oparcia unikając spojrzeń. Ręce zaplatał za krzesło, kurczowo je trzymając jakby chciał się asekurować przed jego odebraniem. Od czasu do czasu ukradkiem spoglądał na prowadzącą.

Joachim to bardzo szczupły i niewysoki chłopiec, jego sylwetka wyraźnie sygnalizowała brak pewności siebie, był zgarbiony, ramiona miał skierowane do klatki piersiowej, obniżoną głowę. W wyniku zachęty kuratora – wychowawcy przełamał się i podjął próbę wykonania samodzielnie opracowanego ćwiczenia prezentując je przed grupą. Po otrzymaniu pozytywnej informacji zwrotnej, nieletni pewniej pokonywał przestrzeń sceny. Im więcej razy podkreślano jego obecność i dobrze wykonywane zadania solo lub w preferowanej przez niego grupie (zwykle złożonej z Łuksza P., Łukasza F. i Magdy) tym częściej przychodził na zajęcia. Najbardziej oczekiwanym momentem był uśmiech nieletniego, który nieśmiało malował się na jego twarzy po słownej gratyfikacji.

### **Ekspresja, ukazywanie siebie poprzez obraz, słowo, ruch**

Joachim nie wykazywał zainteresowania warsztatami, jego obecność wynikała z obietnicy i umowy z kuratorem. Zdawało się, że nieletni wykonywał katorżniczą pracę nad sobą, aby chociaż wejść do pomieszczenia z inaczej zaaranżowanym wnętrzem (krzesła ustawione w kręgu). Siedział spięty, słuchał poleceń. Z rezerwą wykonywał ćwiczenia z grupą, unikał prezentacji solowych na forum. W realizowanych strukturach zajmował najdalej wysunięty obszar C, zależało mu na całkowitym zamaskowaniu, zasłonięciu przez pozostałych uczestników.

Nieletni izolował się, pozostawał z boku, nie dążył do utworzenia pary, nawet, jeśli wymagało tego ćwiczenie. Z trudem przychodziła mu praca z kuratorem – wychowawcą, lecz to jedyny kontakt, jaki podejmował podczas pierwszych sesji. Nie patrzył na partnera czy innych współćwiczących. Głowę miał opuszczaną bądź odwracał wzrok patrząc z ukosa. Ruchy wykonywał mechanicznie, według wymyślonego przez siebie schematu, bez zaangażowania, aczkolwiek były to jego własne pomysły, wielokrotnie powtarzane. W zakresie ekspresji ruchu był bierny. Długo zastanawiał się nad wyprowadzeniem ruchu, zmian pozycji ciała, unikał połączeń z innymi. Najczęściej tkwił nieruchomo, najbezpieczniej czuł się przy krześle lub w rogu ściany. Preferował pozycje siedząca lub podpartą. W działaniu nie wykorzystywał najniższego poziomu, jakim jest podłoga. Jego reakcje mimiczne były rzadkie, zwykle koncentrował wzrok na jednym punkcie. Badany rzadko zabierał głos, przeważnie wtedy, gdy było to określone instrukcją ćwiczenia. Mówił cicho i bez przekonania o słuszności swoich słów. Całokształt teatralnej pracy ciałem opierał się wyłącznie na ujemnych notach, co obrazuje wykres 10.1.



Wykres 10.1. Wyniki Joachima pochodzące ze scheduły obserwacyjnej

Na półmetku warsztatów, od momentu pracy na scenie w Kinie „Roma” w działaniach nieletniego nastąpił przełom warunkujący punkty dodatnie. Joachim zajmował głównie sferę B, już rzadziej C. Z większym zaufaniem łączył się w pary, nie tylko z prowadzącą, kuratorem, ale również z koleżankami i kolegami. W czasie działań milczał, próbował nawiązać i chwilę utrzymywał kontakt wzrokowy.

Z początkowej postawy wycofującej się zaczynał dążyć do afiliacji. Częściej się uśmiechał. Miał wiele koncepcji na wykonanie figur. Zaskakiwał nowymi rozwiązaniami, jego praca zmierzała w kierunku dywergencji. W zachwycający sposób nieletni animował przedmioty, był wówczas jak iluzjonista.

Z namaszczeniem i uwagą dla rekwizytu nadawał mu nowe znaczenie, ciekawe zastosowanie w etiudach. Z kolei rozciągnięte w czasie wykonanie gestu przyciągało uwagę, gdyż czynił to w absorbujący, a zarazem subtelny sposób. Dawkował ruch w niespiesznych sekwencjach, czasem dynamizował krok. Wprowadzona fluktuacja (raz szybko, raz wolno) czyniła atrakcyjniejszą jego wypowiedź sceniczną. Pojawiły się próby zmiany kierunków ruchu: góra – dół, nie chciał jednak pracować w podłożu, wolał wertykalnie operować ciałem. Jego indywidualizm kielkował przeradzając się w okresową współpracę z osobami, okazujących mu akceptację i sympatię. Można było dostrzec, że kreowane obrazy i współpraca, jakiej się podjął nie są mu obojętne.

## 6.2. Analiza i interpretacja recepcji odbiorców spektaklu

Truizmem jest, że teatr nie istnieje bez obecności aktorów i widzów. Polega wręcz na fizycznej obecności aktora i widza, a zatem zakłada spotkanie człowieka z człowiekiem, którego celem jest intensywność przeżycia świata emocji i myśli. Takie prawdziwie ludzkie spotkanie wymaga otwarcia się na siebie i na drugiego człowieka<sup>916</sup>. Wg Tischnera „(...) spotkanie z drugim człowiekiem jest w najgłębszym znaczeniu tego słowa – wydarzeniem. W nim doświadczenie drugiego człowieka i zapośredniczone przez nie doświadczenie siebie dochodzi do szczytu naoczności. Spotkanie stanowi wyłom w dotychczasowej przestrzeni obcowania z drugim”<sup>917</sup>. W tym przestrzeni teatralnej, w której owo spotkanie może stać się doświadczeniem niecodziennym, bowiem odsłania niezauważalne dotychczas obrazy, uruchamia intelekt, dopuszcza do głosu najgłębsze uczucia i niejednokrotnie wzruszenia, tylko wtedy właśnie ma szansę stać się dla widza istotną wartością<sup>918</sup>.

---

<sup>916</sup> Alfred Wolny, *Teatr – sztuka wieloraka*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego...* op. cit., s. 18.

<sup>917</sup> Józef Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1975, s. 75-76.

<sup>918</sup> Por. Halina Guzy – Steinke, Teresa Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2009, s. 45.

Jerzy Limon zauważa potrzebę indywidualizacji w zmysłowym odbiorze teatru przez jego widzów. Podpowiada, że „aby świat sceniczny czytać jako niecodziennie zakodowany tekst, nie wystarczy odsłonięcie kurtyny: musi jeszcze nastąpić zmiana sposobu percepcji fragmentu rzeczywistości wyznaczonego przez światło czy architekturę sceny, połączoną z indywidualną, praktyczną zdolnością i umiejętnością odbiorcy czytania scenicznego tekstu”<sup>919</sup>. Wzbogacając to stanowisko należy przyjąć słowa Katarzyny Krasoń: „percepcja dzieła wymaga jego aktualizacji i wydobywania potencjalności komunikacyjnej, czego dokonuje widz przez pryzmat własnego odniesienia kulturowego”<sup>920</sup>. Zatem istotne jest przeżycie estetyczne i emocjonalne, którego wymiaru byliśmy ciekawi pytając odbiorców spektaklu „*Popatrz na mnie*”, w wykonaniu uczestników Ośrodka Kuratorskiego nr 3 w Zabrze, w dniu jego premiery. Mimo rozdanych 41 ankiet, zwrócono 31 wypełnionych kwestionariuszy. Recepcja widzów została skategoryzowana poprzez zadane pytania, na które uzyskano nieraz powtarzające się odpowiedzi, czego właściwie nie sposób uniknąć. Przyjmując, że teatr jest dialogiem między nadawcą – kreatorem, a odbiorcą – widzem, powstało zaciekawienie tematem zdekodowanego obrazu lub nadaniem mu sensu, nowego znaczenia. Otrzymano zarówno lapidarne zapisy jak i pełniejsze narracje.

### **Odczytanie – interpretacja**

Wprowadzeniem do otwartych wypowiedzi na temat obejrzanego spektaklu było dzielenie się osobistym odczytaniem widzów. Wiesław Żardecki pojmuje teatr jako obiekt aktywności widzów<sup>921</sup>, a z kolei widza jako podmiot aktywności teatru<sup>922</sup>. Jego zdaniem „widz w teatrze pojawia się zawsze w dwóch planach – wymiarach, w planie indywidualnym, psychicznym, wewnętrznym, w różnych aspektach przejawiania się ludzkiej psychiki, w wymiarze postaw, nastawień, oczekiwań, sposobów przeżywania i refleksji nad problemami wskazanymi przez spektakl oraz w wymiarze społecznym jako element zbiorowości odbiorców o określonych potrzebach i nawykach uczestnictwa w przedstawieniach teatralnych, aktualizujących wybory w sferze określonego repertuaru, komunikujących innym swoje preferencje, kryteria wartościowania, co daje poczucie wspólnoty i ją

---

<sup>919</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu. O aktorstwie i mowie scenicznej*, op. cit., s. 48.

<sup>920</sup> Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia...*, op. cit., s. 228.

<sup>921</sup> Wiesław Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej...*, op. cit., s. 268.

<sup>922</sup> *Ibidem*, s. 270.

emocjonalnie buduje”<sup>923</sup>. Punktem wyjściowym są jego widzenie, słuchanie i czucie.<sup>924</sup>

Omawiany spektakl pozbawiony był tradycyjnej werbalizacji wymagał nastawienia otwartego, aktywnego i twórczego<sup>925</sup>. Jest to spójne z oczekiwaniami Eli Rozika, który podkreśla że „teatr oczekuje od widza nie tylko dekodowania tekstu, lecz także twórczej interpretacji, zaproponowania dodatkowych skojarzeń, konotacji”<sup>926</sup>. O czym więc, zdaniem widzów, opowiadał spektakl? Rozpatrując różnorodne interpretacje postanowiono zakwalifikować odczytania do kategorii odwołujących się do ekspresji emocji, rozpoznania profili biograficznych oraz okraszonego zawilocią życia. Według widzów obrazy odnoszące się do dostrzeżonych emocji i stanów z nimi związanych dotyczyły spektaklu traktującego:

„*O grupie koleżeńskiej i ich emocjach*”.

„*O uczuciach, emocjach, życiu młodych ludzi*”

„*O emocjach młodzieży, dorastaniu do bycia w grupie*”

„*O emocjach, więzi, trudnych relacjach*”

Powyższe wypowiedzi nawiązują do młodości i przynależności do grupy jaką tworzą nieletni. Jeden z widzów nadał znaczenie oglądanym scenom i zinterpretował je jako bieg życia na różnych etapach rozwoju, co wyraża się w słowach: „*O emocjach towarzyszących życiu, o szczęśliwym dzieciństwie, trudnym dorastaniu i życiu dorosłym*”.

Wita Szulc zauważa, że „sztuka teatralna i zastosowany w niej przekaz niewerbalny oparty na symbolicznych obrazach może być znacznie bardziej przemawiającym i dobitnym środkiem ekspresji i komunikacji, niż wypowiedź słowna. Może także odsłaniać uczucia i przeżycia bez uruchamiania traumatycznych zapisów. Porozumiewanie się poprzez twórczą ekspresję jest działaniem społecznym, służy komunikacji z innymi”<sup>927</sup>.

Kiedy aktor wyraża emocje, widz dostrzega w tym akcie odzwierciedlenie prawdy oraz dążenie do autentyzmu i szczerości opierające się na osobistej

---

<sup>923</sup> Ibidem, s. 271.

<sup>924</sup> Zbigniew Cynkulis, *Aktor. Animator twórczych procesów*, Wydawnictwo Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej, Łódź 2012, s. 248.

<sup>925</sup> Por. Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia...*, op. cit., s. 300-301.

<sup>926</sup> Eli Rozik, *Korzenie teatru*, op. cit., s. 9.

<sup>927</sup> Wita Szulc, *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań 2001, s. 162.



odpowiedzialności aktora, za to, co czyni przed publicznością<sup>928</sup>. Sceny, zdaniem widzów, zawierały wiele – indywidualnie – zaadresowanych momentów<sup>929</sup>:

*„Spektakl oddawał uczucia i emocje, jakie są między chłopcami, role grupowe i współpracę”.*

*„O emocjach i relacjach międzyludzkich”*

*„O emocjach, radości, o życiu dzieci biorących w nim udział”*

*„Wydaje mi się, że opowiadał o emocjach i przeżyciach chłopców”.*

„Teatr odnoszący się do uczuć i uczuciowości ludzkiej jest nadal żywy w odbiorze widowni”<sup>930</sup>. Każdy interpretator emocji (widz) obdarza innego uczestnika interakcji własnym sposobem odczuwania i interpretowania zachodzących w świecie zjawisk, proponuje wynikające z odmiennej wrażliwości środki wyrażania siebie. Nieodłączna staje się tu interpretacja rozumiejąca odkrywająca system znaków i powiązana z myśleniem symbolicznym<sup>931</sup>. Jak zauważa Krystyna Pankowska: „Akt interpretacji zmierza tu do odsłonięcia zakrytych znaczeń, których nie da się uchwycić wyłącznie w zewnętrznej warstwie, tego, co interpretowane”<sup>932</sup>. W ukazanych obrazach ekspresja emocji zdawała się „płynąć wprost z tożsamości będących razem na scenie”<sup>933</sup>. Pojawily się wypowiedzi kwalifikujące spektakl do kategorii życie – uwzględniające rys biograficzny kreatorów. Mamy tu do czynienia z perspektywą werystyczną:

*„O nich samych”.*

*„O życiu młodzieży z Ośrodka Kuratorskiego.”*

*„O życiu codziennym uczestników, ale też o codziennych sytuacjach: dobrych/ złych, z jakimi przychodzi im się zmagać. O przyjaźni, silnej więzi, które pozwalają przetrwać to najgorsze”.*

*„O grupie chłopców, ich zabawie i spędzaniu czasu razem, także o przemocy smutku a czasem radości.”*

*„(..) o problemach dzisiejszej młodzieży. O tym, że za mało czasu się jej poświęca i często szukają pomocy właśnie na ulicy”.*

---

<sup>928</sup> Por. Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia...*, op. cit., s. 78.

<sup>929</sup> Herbert Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, s.1976, s. 185.

<sup>930</sup> Andrzej Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, op. cit., s. 41.

<sup>931</sup> Krystyna Pankowska, *Kultura, sztuka, edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 210.

<sup>932</sup> Ibidem, s. 210.

<sup>933</sup> Katarzyna Krasoń, Andrzej Czerkawski, *Skłonność emergencyjna dzieci i adolescentów...*, op. cit. s. 116.

Andrzej Hausbrandt opisuje teatr jako dyscyplinę sztuki, która ukazując los człowieka w czasie i przestrzeni staje się ważkim elementem humanizującym<sup>934</sup>. Odbiorcy doszukiwali się ludzkich trajektorii, prawdziwości osadzonej na osi życia nastolatków. Wyodrębniono również nieco odmienne postrzeganie etykietujące i kwalifikujące aktorów do „trudnej” grupy społecznej, o czym świadczą następujące odpowiedzi:

*„O problemach trudnej młodzieży, o ich życiu i tym, co się w nim dzieje”.*

*„O trudnej młodzieży, która potrzebuje uwagi, wsparcia, która swoim zachowaniem potrzebuje na siebie zwrócić uwagę”.*

Zdawałoby się, że niektóre interpretacje były sumą ogólnych wyobrażeń o występujących, dyktowane siłą sugestii lub co – gorsza – stygmatem instytucji. Z drugiej strony, włączając analityczne podejście i postępując zgodnie z teorią, że teatr skłania do wysiłku intelektualnego, można powiedzieć, że widzowie zdemaskowali aktorów i uchwycili – używając słów Jerzego Limona – „to, co ostensywnie wypunktowane”<sup>935</sup>. I rzeczywiście, wyeksponowany został fragment życia, który przekształcono w zdarzenie artystyczne<sup>936</sup>. Przedstawiony wycinek rzeczywistości nie traktował explicite o świadomie ukazanej historii każdego z uczestników. Obraz utkano z symboli i metafor, nie jest jednak – jak widać – możliwe zakamufłowanie przed wrażliwym i bystrym widzem tego, co skrywają jego głębokie warstwy. Odbiorcy wypowiedzieli się tak:

*„Traktował o tym, czego chłopcom brak – pozytywnych emocji typu: radość, potrzeba wsparcia, zaufania, bycia wśród podobnych sobie, potrzebie bezpieczeństwa”.*

*„Według mnie spektakl przedstawiał dzieci wychowane przez ulicę, które dzielnie walczyły z przeciwnościami, jakie stawiał im los”.*

*„O wyrażaniu własnej ekspresji. O walce dobrego ze złem, deklaracji i chęci poprawy stosunków międzyludzkich”.*

*„Spektakl opowiadał o przyjaźni, przemocy, o problemach w domu”.*

*„O samotności i przyjaźni”.*

Z każdego zdania przebija prawdziwość i indywidualne, ujęcie zapamiętanych scen. Jeden z widzów uczciwie wyraził stanowisko wobec nie zrozumienia przekazu. Przy czym nie wycofał się z próby jego zdefiniowania, trafnie

---

<sup>934</sup> Andrzej Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, op. cit., s. 88.

<sup>935</sup> Jerzy Limon, *Obroty przestrzeni*, Wydawnictwo „słowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2008, s. 203.

<sup>936</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu. O aktorstwie i mowie scenicznej*, op. cit., s. 33.

wymieniając elementy treściowe poszczególnych scen: „*Szczerze mówiąc, nie rozumiałam do końca. Widziałam analogię do przemocy, zaufania, radości, pasji*”.

Katarzyna Krasoń rozumie opisaną wątpliwość, objaśnia, iż „poetyka nadania ruchowego nie musi przemawiać do każdego odbiorcy, wszak potrzeby iluzji mogą być mniejsze u osób preferujących ścisłą mimesę rzeczywistości”<sup>937</sup>.

### **Doświadczenie i konstytuowanie przedmiotu estetycznego**

Widz sam konstytuuje sobie przedmiot estetyczny w akcie percepcji<sup>938</sup>. Spektakl to twór estetyczny rozumiany jako dzieło sztuki<sup>939</sup>. Jolanta Brach-Czajna mówi o intencji twórcy, którego zamiarem jest powołanie obiektu zaspokajającego potrzeby estetyczne odbiorców<sup>940</sup>. Podczas spektaklu dochodzi do wymiany treści emocjonalnych, intelektualnych za pomocą słowa i zachowań ludzi. Teatr buduje na scenie pewien świat – w realnej przestrzeni i czasie, z udziałem ludzi wykorzystujących realne przedmioty<sup>941</sup>. Dlatego też przenikający realizm, tak mocno skoncentrował uwagę widza na aktach kreowanych przez nieletnich. W wypowiedziach na temat spektaklu nie trudno doszukać się aspektów twórczości artystycznej:

„*Jak na młodych zaczynających dopiero aktorstwo bardzo drobne wpadki*”

„*Przygotowanie profesjonalne*”.

„*Spektakl był perfekcyjnie przygotowany*”

Teatr stale mówi o sobie, uzasadnia reguły, które doprowadziły do jego powstania w ostatecznym kształcie. Opanowanie tych zasad jest nieodłącznym elementem prawidłowej percepcji dzieła scenicznego, a tym samym teatralnego przeżycia<sup>942</sup>. Wczuwanie się, przeżywanie i rozumienie na pewno towarzyszyło widzom wypowiadającym poniższe słowa:

„*Bardzo dobrze przygotowany, widać trud włożony przez prowadzącego, aby uzyskać taki efekt*”.

„*Wyobrażam sobie trud pracy z tymi dziećmi, a spektakl naprawdę wywołał skrajne emocje*”.

---

<sup>937</sup> Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia...*, op. cit., s. 301.

<sup>938</sup> Wiesław Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej*, op. cit., s. 270.

<sup>939</sup> Artur Duda, *Teatr realności. O iluzji i realności w teatrze współczesnym*, Seria „Terytoria Teatru”, Wydawnictwo „Słowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2006, s. 18.

<sup>940</sup> Jolanta Brach-Czajna, podaję za: ibidem, s. 19.

<sup>941</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>942</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu. O aktorstwie i mowie scenicznej*, op. cit., s. 55.

*„Świetny! W miarę upływu czasu akceptacja działań artystycznych, chęć pokazania się widowni. Ogromny wpływ reżysera tego spektaklu, posłuch wynikający ze zrozumienia i wzajemnej sympatii”.*

*„Spektakl został zorganizowany z wielkim zaangażowaniem, zarówno chłopców jak i Pani Aleksandry”.*

Mamy także widza, który na własne potrzeby podzielił spektakl na części:

*„Druga część – kapitalna. Chłopcy „weszli” w rolę – wzruszające!”*

Ocena każdego odbiorcy ma charakter czysto subiektywny. Widz może zaspokoić swoje oczekiwania względem wytworu i potrzeby estetyczne, bądź też odczuwać będzie niedosyt i dążyć do wskazania niedostatków, czego przykładem są poniższe zdania:

*„Wykonawcom należy się pochwała za wykonanie zadania. Sam spektakl nie był jednak na wysokim poziomie wykonawczym”.*

*„Mimo małych mankamentów, chłopcy podolali zadaniu i pokazali na co ich stać. Miło się na to patrzyło”.*

*„Na początku przeszkadzał śmiech. Tańce i teatr cieni były piękne”.*

Zamierzenia spektaklu i jego problematyka źle korespondowałyby z barwnymi kostiumami. Nieletnim zakupiono jednolite czarne koszulki typu t-shirt i jednakowe dresy. Czarny kolor, brak nadruków na stroju nie rozprasza uwagi widza. W kręgach teatralnych często mówi się o czerni, że jest to kolor, który „znika”, nadaje mu się wówczas aurę mistycyzmu, a na pewno można wyeksponować każdą emocję. Zabieg ten nie umknął uwadze jednego z widzów:

*„Spektakl bardzo dobrze przygotowany, młodzież estetycznie prezentowała się w jednolitych strojach (...)”.*

Czujni widzowie od początku śledzili rozwój proponowanej historii i zachowania aktorów. Zauważyli ich zestresowanie, napięcie i próbę jego rozładowania, zakłócającym odbiór śmiechem. Jerzy Limon wie, że widz zawsze wszystko widzi i słyszy, co rozgrywa się na scenie, stara się zracjonalizować zachowania aktorów i znaleźć dla nich uzasadnienie, tak, jak w wynotowanych przypadkach<sup>943</sup>:

*„Mimo tremy, która była widoczna na początku spektaklu. Chłopcy po chwili się rozkręcili. Myślę, że następne warsztaty pozwolą zwalczyć naszym młodym artystom tremę”.*

---

<sup>943</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu. O aktorstwie i mowie scenicznej*, op. cit., s. 124.

„Chłopcy przełożyli swoje emocje na przekaz artystyczny. Mimo, iż początkowo nie potrafili się skupić, każdy wyraził się na swój sposób”.

„Z tego, co wiem, był to pierwszy publiczny występ chłopców, już sam ten fakt sprawia, że można wystawić wysoką ocenę. Myślę, że odegrany ponownie, byłby co najmniej tej jakości- jeśli nie lepszy – chłopcy z pewnością nauczyliby się panować nad stresem, który wdał im się we znaki w pierwszych minutach przedstawienia”.

Widzowie podzielili się, jak oceniają spektakl pod względem artystycznym mając do dyspozycji skalę od 1 do 6:

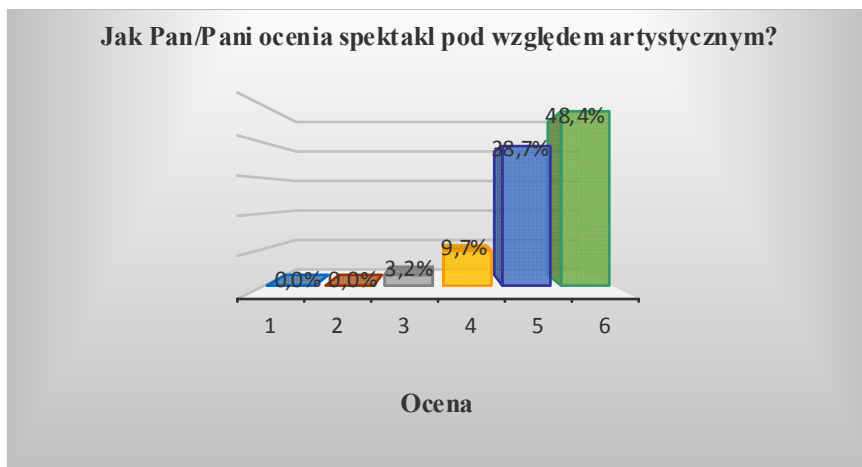
„Ponad 6! Z uwagi na wiek chłopców i generalnie występujący bunt do wszelkich działań zwłaszcza artystycznych podziwiam ich zaangażowanie w występ. Na początku był nerwowy śmiech, rozmowy, brak opanowania wynikający z tremy”.

„Spektakl był z pewnością trudnym przedsięwzięciem, ale sam fakt mobilizacji dzieci do działania, do pokonania własnych lęków pozwala wystawić najwyższą ocenę”.

„Wymagał wiele wysiłku ze strony dzieci jak i prowadzącego, a efekt naprawdę bardzo dobry”.

Rozkład przydzielonych ocen za aspekt artystyczny prezentuje się następująco na wykresie 6.1.

**Wykres 6.1.** Ocena widzów ogólnego wrażenia artystycznego



**Źródło:** Opracowanie własne.

Pojawiały się też niższe noty: „Spektakl pod względem artystycznym oceniam na 4. Chłopcy bardzo się starali. Na początku były problemy ze skupieniem, ale ogólna ocena jest pozytywna”.

Wśród publiczności znalazły się osoby, które były zawiedzione niespełnieniem oczekiwań. Spodziewały się być może teatru profesjonalnego i adekwatnie do powstałego rozczarowania przyznali występowi ocenę dostateczną.

## **Treść przekazu – dekodowanie intencji nadawcy**

„Aktora czytamy inaczej, gdyż jest już nie tylko człowiekiem, przedstawicielem rodzaju ludzkiego, lecz także elementem artystycznego dzieła. Aktor jest kreatorem, jak również substancją i żywym nośnikiem znaku, dystrybutorem znaczeń. Mamy go nie tylko oglądać i słuchać, lecz także – czytać, dekodować”<sup>944</sup>. I właśnie takie było zadanie widzów – ocenić treść przekazu. Jak się okazało, odbiorcy spektaklu byli uważni i wnikliwi, co oddają poniższe wypowiedzi:  
„*Chłopcy bardzo dobrze przekazali swoje odczucia*”.

„*Bardzo wzruszający, ciekawy, pełen emocji przekaz*”.

„*Pełen emocji i wzruszeń*”.

„*Prawidłowo dobrane środki wyrazu do możliwości aktorów, a więc – jasność przekazu*”.

„*Spektakl pokazuje to, co najcenniejsze dla młodzieży – emocje, bliski kontakt, przyjaźń w grupie*”.

Andrzej Siedlecki wyjaśnia, iż „budowanie przekonywającej postaci czy wiarygodnego „siebie” w postaci stwarza największe prawdopodobieństwo realności, buduje skomponowaną, prawdziwą postać, w którą publiczność może uwierzyć, że takowa istnieje w bogatej przecież rzeczywistości. I taką kreację publiczność może zaakceptować. I nie jest istotne, jakimi metodami aktor taki efekt osiągnie”<sup>945</sup>. Widz odczytuje to następująco:

„*Wykorzystanie różnych technik umożliwia każdemu widzowi zrozumieć przekaz. Wielkie brawa za to!*”

„*Bardzo podobała mi się muzyka oraz użycie rekwizytów np. folii, drzwi (...) no i momenty, gdzie światło było zgaszone*” (prawdopodobnie chodzi o teatr cieni – przyp. A. P – K).

W procesie przyswajania przez widzów treści płynących ze sceny istotną rolę odgrywa sposób ich prezentowania, forma podania; znajomość reguł komunikacji teatralnej jest więc niekiedy warunkiem niezbędnym dotarcia przez widza do tych wartości estetycznych, poznawczych, moralnych, które oferuje mu scena teatralna<sup>946</sup>.

---

<sup>944</sup> Jerzy Limon, *Brzmienia czasu, O aktorstwie i mowie scenicznej*, op. cit., s. 49.

<sup>945</sup> Andrzej Siedlecki, *Sekrety techniki aktorskiej. Jak uczyć?*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007, s. 20.

<sup>946</sup> Wiesław Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej – ku pedagogice teatru*, op. cit., s. 400.

„Teatr jest interpretatorem życia, próbą odkrycia jego sensu i znaczenia<sup>947</sup>”, czego dowodzi poniższa wypowiedź:

*„Treść była niewątpliwie związana z typowymi doświadczeniami aktorów, lub dotyczyła tego, co odczuwają jako „deficytowe” dobre emocje, wartości, ufność wobec świata i innych ludzi”.*

Richard Southern upatruje istotę teatru we wrażeniu, jakie wywiera na widowni sposób, w jaki aktor gra, wszak teatr to sztuka reakcji<sup>948</sup>. David Wiles jest tego samego zdania, twierdzi on, iż „aktor jest podstawą, ale istotą jest sposób oglądania go, a więc reakcja publiczności”<sup>949</sup>. Treść tego spektaklu widzowie odbierali niemal „podskórnie”:

*„Wszystkie emocje odczytałam dosłownie – pięknie”.*

*„Spektakl był interesujący i ciekawy”.*

*„Spektakl był jasny i oczywisty, dlatego nie można ocenić go niżej niż 6. Widać, że dużo czasu i pracy, starań włożono w to dzieło”.*

Brak tu falsyfikacji i mitów, sceny tworzone były na oczach widzów, odsłaniały część osobowości aktorów. Świadczą o tym te wypowiedzi:

*„Bardzo wymowne i prawdziwe” oraz „Przekaz był czytelny i zrozumiały”.*

Przekaz nie jest aksjologicznie obojętny, czego dowodzi kolejne zdanie: *„Szalenie trudny przekaz treści, ale przygotowany profesjonalnie i ukazujący opiekuńczość, przyjaźń, wzajemną pomoc i dobroć”.*

Czasem wystarczy kod pozawerbalny, by oddać głębię odczuć, a właśnie on jest siłą sprawczą przekazu: *„Spektakl był bez słów, ale przekaz dobitny i zrozumiały, były momenty, które mnie wzruszyły”.*

Widzowie odczytane intencje ocenili od 3 do 6 punktów, co widać na wykresie 6.2.

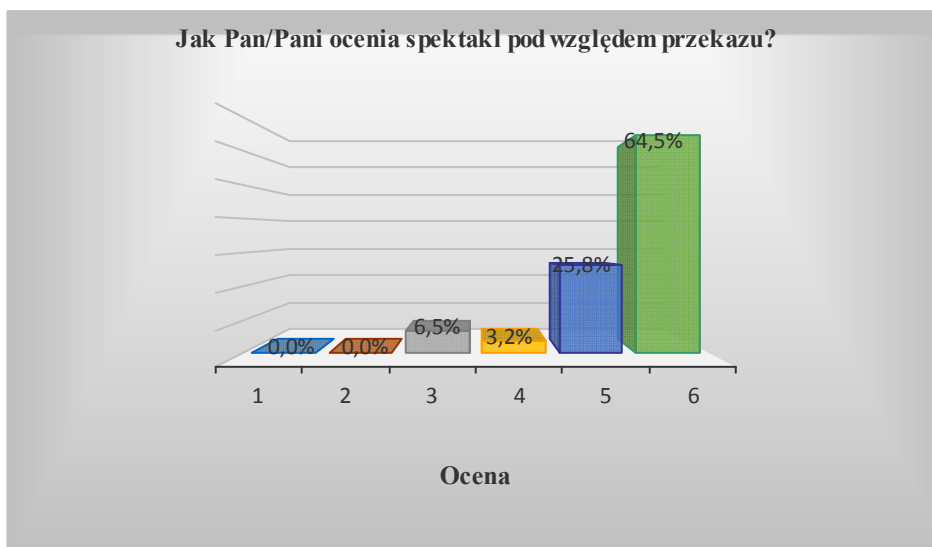
---

<sup>947</sup> Halina Guzy – Steinke, Teresa Wilk, *Uczeń i teatr*, op. cit., s. 42.

<sup>948</sup> David Wiles, *Krótką historia przestrzeni teatralnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 30.

<sup>949</sup> Ibidem, s. 30.

**Wykres 6.2.** Ocena widzów treści spektaklu



**Źródło:** Opracowanie własne

Niektórzy z respondentów mieli rację, dostrzegając w spektaklu odbicie, jak w zwierciadle, przeżyć nieletnich. Warsztaty mimochodem odwoływały się do doświadczeń życia codziennego uczestników, konkretnych motywacji i potrzeb. Ich celem nie była więc edukacja teatralna czy doskonalenie sztuki aktorskiej, ale budowanie wiedzy o posiadanych zasobach, rozwijanie umiejętności społecznych, eliminowanie szkodliwych nawyków i niepożądanych zachowań, rozwijanie myślenia o sobie i innych<sup>950</sup>.

### **Recepcja intymna, czyli rzecz o zaskoczeniu i wzruszeniu**

„Proces twórczy w teatrze jest procesem dwubiegunowym, tzn., że twórczość aktora wzbudza twórczą pracę wyobraźni widza, a ponadto te obydwa akty kreacyjne oddziałują na siebie w postaci jakby nawzajem przenikających się fal, nietrudno dojść do wniosku, że sztuka osiąga wielkość na skalę wrażliwości adresata. To znaczy, że odbiorca, jego chłonność, inteligencja limitują skalę dzieła”<sup>951</sup>. Pojemność receptywna odbiorców nie była ograniczona schematem, gotowym rozwiązaniem, nikt też nie wymagał libretta. Każdy mógł zabrać dla siebie, coś, co było dla niego ważne. Odczucia widzów były różnorodne, zawsze pozytywne, nasycone

<sup>950</sup> Por. Ewelina Justyna Konieczna, *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, [w:] Wiesław Sikorski, Aneta Sikorska (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, op. cit., s. 61.

<sup>951</sup> Andrzej Hausbrandt, Gustaw Holoubek, *Teatr jest światem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986, s. 243.



uwrażliwieniem, intymną relacją mentalną. Widzowie uznali za szczególnie, wzruszające i zaskakujące w spektaklu następujące elementy:

*„Wywołanie u mnie tylu emocji”.*

*„Właściwy przekaz młodzieży będącej amatorami”.*

*„Pantomima była najbardziej spektakularna – idealnie”.*

*„Zauważyłem, że mimo problemów warto walczyć o swoją przyszłość”.*

A nawet – *„Można powiedzieć, że wszystko”.*

Nie sposób było ukryć powstałe u młodzieży napięcie wynikające z pierwszego publicznego występu i chęci jak najlepszego ukazania efektów pracy. Potrzebowali czasu na „wdrozenie” się w wymiar artystyczno – estetyczny i obcowania z widzem, co spotkało się ze zrozumieniem i życzliwym przez niego przyjęciem:

*„Uśmiech na mojej twarzy wywołała zapowiedź chłopaka, który był wyraźnie zestresowany. Widać było, że chłopcom sprawia radość występowanie”<sup>952</sup>.*

*„Trema chłopców – mogłoby się wydawać, że nie do końca im zależy. A tak naprawdę widać było ich ogromną pracę i zaangażowanie”.*

Do tej pory nakreślono zaangażowanie odbiorcy w odczytywanie znaczeń. Spektakl nie miałby znaczenia bez mocnego zaangażowania wewnętrznego kreatorów, w których na scenie dokonała się przemiana, tak czytelna dla publiczności:

*„Mały chłopak, który na początku totalnie nie współpracował, potem był najlepszy, najlepiej pokazał emocje”.*

*„Widziałem zmianę w zachowaniu – najpierw rozbawienie, później duże zaangażowanie”.*

*„Zaskakująca zmiana nastawień i nastrojów w trakcie spektaklu. Zaangażowanie i podejście do działań artystycznych”.*

*„Narastanie w aktorach poczucia swobody i ważności własnego ja”.*

Podczas spektaklu, w ukazywanym przepływie impulsów, obrazów, uczuć oraz identyfikacji wyrażonych w rolach następował proces transformacji, duchowego, emocjonalnego i społecznego przeobrażenia. Akt ten funkcjonował jako

---

<sup>952</sup> Widz ma na myśli Adriana, który nieco rozbawiony i ze stresowany, rozpoczynał spektakl zapowiedzią zapraszającą do oglądania spektaklu.

odsłonięcie przez aktorów samych siebie, nastąpił moment emocjonalnej przemiany<sup>953</sup>:

*„Miałem okazję widzieć jedną z prób, podczas której chłopcy pokazali brak subordynacji i porozumienia między sobą i opiekunami. Zaskoczyła mnie zupełnie odmienna postawa podczas występu – pełna koncentracja i bezbłędne odgrywanie swoich ról”.*

*„(...) aktorzy poczuli, że dokonuje się coś ważnego (łącznie ich doświadczenie i kiedy przedstawiali, że są ze sobą razem, że są obok inni, którym mogą zaufać, podać dłoń i nie zostaną odrzuceni”.*

*„Sam fakt wykonania spektaklu przez młodych ludzi z owego ośrodka jest rzeczą ciekawą i godną naśladowania”.*

Uczuciem wypełniającym widzów było ogarniające ich wzruszenie, w tym kontekście o spektaklu mówili tak:

*„Wzruszające było przekazanie przez młodzież jedności i zgrania w grupie, przedstawienie pozytywnej samooceny, satysfakcji i pozytywnych emocji”.*

*„Wzruszyło mnie, że trudną młodzież można wyprowadzić na prostą drogę”.*

*„Wzruszyłam się widząc radość w oczach chłopców, ich szczere ruchy i radość z występów”.*

Anne Ubersfeld nadaje wzruszeniom ważną funkcję – „są konieczne i ożywcze”<sup>954</sup>. Tłumaczy mechanizm ich powstawania: „Teatr produkuje wzruszenia dlatego, że jest lustrem świata, lustrem dziwnym – przybliża, powiększa, synkopuje. To, co niemożliwe, rządzi w nim bez ograniczeń, on się na tym opiera, istnieje, żeby to wypowiadać, jest miejscem spotkania kategorii nawzajem się wykluczających: sprzeczności świata rzeczywistego znajdują tu swoje miejsce, ale zamiast je ukrywać, teatr je odsłania”<sup>955</sup>. Irena Wojnar mówi z kolei o poruszeniu. „W każdym wytworze, niezależnie od środków wyrazowych, dana jest „ekspresja życia”, a zatem nie chodzi tylko o zrozumienie sensu, ale doznanie nowego doświadczenia dzięki pobudzeniu wrażliwości przez właściwą dziełu ekspresyjność. Warunkiem rozumienia jest osobiste przeżycie „poruszenie” wywołane szczególną obecnością

---

<sup>953</sup> Por. Anita Stefańska, *Terapeutyczno – rozwojowe funkcje procesu gry. Między dramą, dramaterapią, a psychodramą*, [w:] Katarzyna Krasoń, Beata Mazepa – Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie. Czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i Arteterapii*, Centrum Ekspresji dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice – Mysłowice 2008, s. 174.

<sup>954</sup> Anne Ubersfeld, *Czytanie teatru I*, op. cit., s. 227.

<sup>955</sup> Ibidem, s. 227.

wytworu”<sup>956</sup>. Nie wolno też zapomnieć, że „stany uczuciowe są najistotniejszym czynnikiem w twórczym procesie i bez nich nie może zaistnieć żaden wartościowy akt”<sup>957</sup>. Do takich właśnie aktów należały etiudy w teatrze cieni, kiedy to na podświetlonej płaszczyźnie płótna rozgrywały się emocjonujące historie. Indukowane muzyką, malowane przepięknie kreowanym ruchem obrazy nie mogły pozostawić widzów obojętnych, co potwierdzają ich słowa:

*„Wzruszył mnie teatr cieni, a zaskoczyło zaangażowanie aktorów”.*

*„Całość mnie wzruszyła, szczególnie teatr cieni”.*

*„Tak, wzruszający był teatr cieni, przekaz czysty, a chłopcy zagrali to po mistrzowsku”.*

Można zdradzić, że praca teatrem cieni była ulubionym zadaniem młodzieży. Stwarzał on poczucie nieskrępowania i nieograniczoności ruchów, ewokował wspomnienia i asocjacje, które zgodnie z pragnieniami, potrzebą i wreszcie adekwatnością do odgrywanej sceny aktorzy stosowali. Osiągnęli tym samym samodzielność artystyczną – do jakiej nawołuje Toon Baro – opierającą się na intuicji, własnym tempie, przy użyciu własnej symboliki gestów, które dla danej roli i obrazu wybrali<sup>958</sup>.

### **Słuszność działań teatralnych w resocjalizacji**

Osoby tworzące publiczność, których rola związana jest zawodowo z wychowaniem opisywanych nieletnich czyli: kuratorzy, wychowawcy i nauczyciele, znają koncepcję twórczej resocjalizacji, wykorzystują dramę w oddziaływaniach profilaktyczno-wychowawczych, potrafią docenić obecność teatru w edukacji i wychowaniu, kształtowaniu młodego człowieka. Walory teatru, w działaniach dedykowanych młodzieży nieprzystosowanej społecznie dostrzegli także inni widzowie nie posiadający pedagogicznego wykształcenia<sup>959</sup>:

*„Pozwala na wypracowanie postawy współpracy, możliwego „anonimowego” upustu emocji, ale dzięki takim występom reakcje i sygnały zwrotne płynące od widowni nie pozwalają chłopcom myśleć źle o sobie i otoczeniu. Nie myślą: „nie jestem do niczego, komuś się to spodobało, co zrobiłem” – a to już duży krok naprzód w resocjalizacji”.*

*„Wcielanie się w rolę, „Bycie aktorem” pomaga polubić siebie, a co za tym idzie – wzmacnia samoocenę.”*

<sup>956</sup> Irena Wojnar, *Sztuka, jako „podręcznik życia”*, op. cit., s. 85.

<sup>957</sup> Zbigniew Cynkutis, *Aktor. Animator twórczych procesów*, op. cit., s., 210.

<sup>958</sup> Zob. Toon Baro, *Teatr – terapeutyczny ekran*, „Scena” 200, nr 4 (12).

<sup>959</sup> Wynikało z metryczki umieszczonej w Kwestionariuszu Recepcji Widza.

Za komentarz może posłużyć wypowiedź Adama Jagiełły-Rusiłowskiego: „dzięki przekraczaniu dotychczasowego stanu rzeczy tworzymy nowe wartości, które zmieniają ludzkie umysły, dobrostan i dobrobyt. Nowe idee i sposoby myślenia przekładają się w drodze społecznych interakcji na wytwory materialne i kulturowo-społeczne”<sup>960</sup>.

Pozostałe odpowiedzi widzów także poparły inicjatywę warsztatów teatralnych w Ośrodku Kuratorskim i jej słuszność:

*„Młodzi ludzie powinni robić coś w życiu, żeby nie mieć na to czasu, co jest niedobre. Jeśli mają zainteresowania powinni iść w tym kierunku”.*

*„Zajęcia były wspaniałe, chłopcy byli zaangażowani, chętnie w nich uczestniczyli”.*

Wielokrotnie przywoływany Czesław Czapów z uwagą odnosił się do działań oferowanych resocjalizowanym nieletnim. Był zdania, że młodzież może i chce wykonywać zadania z rówieśnikami i dorosłymi z powodzeniem, zyskując sobie uznanie i podziw ludzi przez nią cenionych i dla niej atrakcyjnych. Ważne jest, aby nieletnim dostarczono społecznie aprobowanych i korzystnych dla jej rozwoju sposobów zaspokajania potrzeb i wyładowania energii życiowej<sup>961</sup>. Teatr zatem spełnia swe zadania edukacyjne i wychowawcze:

*„Jest to kreatywne zajęcie i pomogło młodym osobom w ukształtowaniu się”.*

*„(...) pomaga zrozumieć, że nie wszystko jest złe”.*

*„(...) rozwija wyobraźnię oraz uwalnia dobre emocje.”*

Pozwala także nieletnim zrozumieć, że należy dzielić się przestrzenią, uczuciami, wartościami i – jako jedna z dróg łączenia ludzi – jest dobrą alternatywą wspólnego spędzania czasu wolnego, co także zauważyli widzowie:

*„Warsztaty teatralne to dobry pomysł, by te dzieciaki spędziły razem czas, nie tylko przed komputerem, telewizorem czy na ulicy”.*

*„Pozwala zorganizować czas młodzieży z trudnych rodzin”.*

*„Na pewno jest to jakieś zajęcie odrywające od rzeczywistości, bo zwykle chłopcy siedzą przy komputerze”.*

---

<sup>960</sup> Adam Jagiełło-Rusiłowski, *Gdzie diabeł nie może, tam dramę pośle*, [w:] Adam Jagiełło-Rusiłowski (red.), *Drama w stop klatce*, op. cit., s. 62.

<sup>961</sup> Czesław Czapów, *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, część I, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1962, s. 57.

Aldona Jawłowska zauważyła, że kontakty między ludźmi są także polem kreacji, a samorealizacja jest możliwa jedynie w obrębie wspólnoty<sup>962</sup>. Widzowie uważali podobnie:

*„Działalność teatralna jest wartościowym, budującym doświadczeniem. Dzieci z pewnością „chcą być”, chcą uczyć się „być” w sposób wartościowy. Aby przedsięwzięcie mogło się udać, chłopcy musieli się wiele nauczyć i pokonać własne słabości”.*

*„Myślę, że dzieci wyniosły wiele dobrego z takiego sposobu spędzania czasu. Dyscyplina, wspólne przeżywanie dobrych chwil, wspólna zabawa i współpraca”.*

W poprzednich rozdziałach odwoływano się do teatru jako kategorii społecznej. Działanie grupowe oparte jest na wzajemnych interakcjach. Grupa ludzi działająca razem tworzy ze sobą związki. Związki te skłaniają do podjęcia względem siebie działania, a tym samym angażują się w interakcje społeczne<sup>963</sup>, często o symbolicznym charakterze. Jak obserwował Erving Goffman, w symbolice nadawania komunikatów człowiek tworzy siebie, pokazuje „własną twarz” innym, podejmując wówczas dwa rodzaje symbolicznej aktywności komunikacyjnej: przekazywanie wrażenia (*gives*), gdzie panuje nad intencjonalnością przekazu i wywołuje wrażenie (*gives off*)<sup>964</sup>. Prezentowany przekaz wywarł na widzach spore wrażenie, o czym już wspomniano, skłonił do refleksji na temat użyteczności teatru w oddziaływaniach resocjalizacyjnych:

*„(...) chłopcy przy właściwej pracy Ośrodka Kuratorskiego doskonale zostają resocjalizowani”.*

*„Pomaga trudnej młodzieży w upuście emocji oraz pokazuje im, że można robić fajne i mile rzeczy”.*

*„Pozwala uzewnętrznić emocje”.*

*„Pozwala uwolnić emocje i pokazać się z lepszej strony”.*

Sztuka teatru to, jak widać, nie tylko obszar artystycznych spełnień, lecz także próba zmierzenia się z bagażem osobistych doświadczeń (nawet nieuświadomionych), jakie wnoszą ze sobą wszyscy twórcy przedstawienia. Zmierza do osiągnięcia i umożliwia zaistnienie *katharsis* polegającego na bezpiecznym, symbolicznym wyrażaniu emocji, na zrzuceniu i odreagowaniu napięć, obniżeniu lęków i frustracji. W każdym teatralnym przedsięwzięciu warto dostrzec i znaleźć

---

<sup>962</sup> Aldona Jawłowska, *Więcej niż teatr*, op. cit., s. 22.

<sup>963</sup> Herbert Blumer, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2007, s. 12.

<sup>964</sup> Erving Goffman, *Człowiek w teatrze życia społecznego*, op. cit., s. 46.

miejsce dla analizy problemu, dla refleksji, dla istotnego przesłania, dla świata wartości i norm.<sup>965</sup> Wówczas ma szansę także dokonać się owo oczyszczenie.

Zdaniem widzów w pracy teatrem jawi się też przestrzeń do autopercepcji, autokreacji i autorefleksji, mówią tak:

*„Dobra forma na wyładowanie emocji i wyrażenie siebie”.*

*„Młódzież ma kontakt ze sztuką i może lepiej poznać siebie samą”.*

*„Działanie teatralne jest fajną alternatywą wsparcia rozwoju i pozwala na poznanie własnej wartości”.*

*„Chłopcy czuli, że uwaga skupia się na nich i na pewno są dumni swojej pracy. To ich mobilizuje do dalszej pracy i rozwijania się”.*

Propagator resocjalizacji kreującej – Marek Konopczyński podkreśla: „teatr jako świat, w którym wszystko jest możliwe, daje szansę bycia innym i sobą bez konsekwencji, jakie zazwyczaj przynosi życie codzienne, zwłaszcza młodzieży niedostosowanej”<sup>966</sup>.

Andrzej Hausbrandt podkreśla, że o „wielkości sztuki decyduje nie wielkość zamiaru, ale dokonanie. Ze społecznego punktu widzenia istotnym jest więc, na ile konkretny spektakl otwiera dobru odcinając zło. Bo chodzi o przedstawienia człowieka z myślenia i działania szkodliwego lub obojętnego na myślenie i działanie społecznie użyteczne”<sup>967</sup>. Do takich działań teatr i omawiany spektakl właśnie należy, o czym przekonują odbiorcy kreśląc przy tym jego funkcje korekcyjne i profilaktyczne:

*„(...) pomaga im zrozumieć potrzebę współpracowania, a nie walczenia z innymi ludźmi, otoczeniem, a dzięki odgrywaniu powierzonych ról mogą dać upust emocjom w bezpieczny sposób (...).”*

*„Super pomysł, ale szalenie wymagający ogromu pracy inicjatora i wykonawców. Teatr przez zabawę uczy jak się zachować, postępować.”*

*„Uważam, że dzięki takim inicjatywom młodzież może się rozwijać, czuje się potrzebna i doceniona, co może mieć pozytywny wpływ na przyszłość”.*

---

<sup>965</sup> Maria Schejbal, *Plaszczyzna zadaniowa – mechanizmy i zjawiska w procesie tworzenia dzieła teatralnego*, [w:] Rachela Molicka, Maria Schejbal, *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy*. Wydawnictwo Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego „Teatr Grodzki”, Bielsko Biała 2002, s. 25-26.

<sup>966</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, op. cit., s. 126.

<sup>967</sup> Andrzej Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, op. cit., s. 83.

Wspólne działania teatralne sprzyjają integracji, poznaniu siebie i innych, zdobywają nowe umiejętności, które mogą usprawnić ich funkcjonowanie w życiu społecznym<sup>968</sup>. Odbiorcy zaznaczyli scalającą aktorów/uczestników rolę teatru:

*„Uczy współpracy w grupie, rozwija zainteresowania młodych osób”.*

*„Uczy współpracy, odpowiedzialności za siebie i kolegów, daje dobre wzorce, wyzwala pozytywne emocje”.*

*„Pozwala lepiej ich poznać”.*

*„Chłopcy rozwijają swoje emocje i chcą pokazać jak ich przyjaźń i miłość może przetrwać wszystko”.*

Kwintesencja wypowiedzi zdaje się być osadzona w słowach Małgorzaty Olczak: „praca w grupie, wspólne tworzenie sprzyja rozwojowi społecznemu. Pozwala dostrzec swój udział w pracy, ocenia swoją wartość we wspólnym działaniu, konfrontuje się z rówieśnikami, uczy się słuchać opinii współtworzących i szanować sposoby ujmowania ich rzeczywistości<sup>969</sup>”.

Zatem teatr odblokowuje kanały percepcji i uwrażliwia, otwiera na wymianę przeżyć oraz chęć przekazania własnych doświadczeń, może to dawać poczucie siły związane z możliwością uczenia czegoś innych i stworzenia szansy wykorzystania własnej kreatywności<sup>970</sup>. Jest to tym ciekawsze, gdyż dla wszystkich nieletnich uczestniczących w warsztatach i w spektaklu było to pierwsze takie doświadczenie i niestety pierwsza szansa na twórcze bycie razem.

### **Niewymuszone refleksje**

Niezobowiązujące pytanie postawione w ostatnim punkcie ankiety, ku wielkiemu zaskoczeniu, stworzyło możliwość nieskrępowanej, choć być może, nie planowanej wypowiedzi. Pole to wielokrotnie zagospodarowano w całości, uzupełniając przeznaczone na wypowiedź linie. Nastąpiła inwersja – respondenci kierowali pytania do animatorki zapraszając do dialogu, domagając się uzasadnienia wyboru grupy i problematyki równocześnie przemycając raz jeszcze swoje odczucia. Kilka z nich brzmiało następująco:

*„Czy myśli pani, że sukces (bo za taki uważam występ chłopców) będzie miał przełożenie na Pracę Ośrodka Kuratorskiego w tym kierunku? Mam nadzieję, że tak,*

---

<sup>968</sup> Ewelina Justyna Konieczna, *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, op. cit., s. 61.

<sup>969</sup> Małgorzata Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania ...*, op. cit. s. 56.

<sup>970</sup> Sara Clifford, Anna Herman, *Teatr przebudzenia...*, op. cit., s. 18.

*bo zobaczyłem u chłopców radość i entuzjazm z tego działania, a szkoda byłoby zmarnować te emocje, bo chyba nie mają oni wiele takich chwil w życiu... ”.*

Jawią się tu dylematy, wątpliwość w dalsze działania, których zasadność dla widza jest niekwestionowana. Odbiorca do tego stopnia był przekonany o zysku pedagogicznym, że nawet subtelnie domagał się ich kontynuacji dla dobra uczestników. Zaskakuje także wyczucie widza i ujawniona empatia.

Kolejna wypowiedź uwzględniająca pytanie do prowadzącej nasycona jest uznaniem i życzliwością: *„Czy myśli pani o kontynuacji tego typu działań? Podziwiam pani zaangażowanie, pomysł i ciężką pracę. Dziękuję! Życzę powodzenia w dalszej, twórczej pracy”.*

Odnaleziono także zalecenie od widza: *„Proszę kontynuować swoją pracę!”*, Dużym wyróżnieniem okazały się być pospolicie stosowane sformułowania podkreślające entuzjazm: *„Było super!”* oraz *„Było genialnie! Super!”*, jak również: *„Cudowne! Wzruszające!, Piękne!”*. Pojawiło się też kilka innych osobistych komentarzy widzów oceniających i kwitujących pracę animatorki:

*„Prowadząca to wspaniała organizator i pedagog, potrafi zjednać nawet trudne dzieci – gratuluję!”.*

*„Dziękuję za zaangażowanie i ciężką pracę”.*

Rzeczą niespodziewaną było, że widzowie dokonali holistycznego spojrzenia na spektakl i oprócz wysiłku jego aktorów/twórców dostrzegają osobę odpowiedzialną za artystyczne przedsięwzięcie. Celowo unika się tu funkcji reżysera, gdyż – jak już wspomniano – to przede wszystkim nieletni odpowiadali za powstanie scenicznych kreacji. Prowadząca warsztaty teatralne czuwała nad twórczym klimatem, bezpieczeństwem unikając dyrektyw, a jedynie dbając o spójność fabuły. Prowokowała do wyrażania emocji językiem teatru, dbała o wzrost poziomu pozasłownej komunikacji poprzez dobór odpowiednich środków teatralnych i parateatralnych, kształtowała umiejętności społeczne nieletnich i zapewniała wsparcie rozwoju osobistego<sup>971</sup>.

Przywoływany już wcześniej Zbigniew Cynkutis definiuje zespół teatralny jako „grupę aktorów pragnących rozwijać własne możliwości fachowe, szukających schronienia dla własnego niepokoju artystycznego, potrafiących rzucić się z pełnym oddaniem w pracę mogącą przynieść triumf lub klęskę, stawiających wysoko własne

---

<sup>971</sup> Por. Ewelina Justyna Konieczna, *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, op. cit., s. 63.



cele, lecz potrafiących podporządkować je celom całej grupy<sup>972</sup>. Początki pracy teatralnej nie wskazywały na zawiązanie się mocnego zespołu połączonego odpowiedzialnością i artystycznym przeżywaniem. Cel więc musi być wspólny dla grupy, a jego osiągnięcie zbiorowym sukcesem, co – jak wynika z analizy wrażenia widzów – udało się spełnić.

### **6.3. Analiza porównawcza badanych grup nieletnich z Ośrodków Kuratorskich**

Wykorzystana w badaniu technika grup równoległych zobowiązuje do drobiazgowej analizy pomiaru zmiennych zależnych w początkowym i końcowym etapie eksperymentu oraz porównania rezultatów między grupami. Ta część materiału empirycznego odsłania ilościowy charakter przyjętej perspektywy badawczej. Wymagane jest zatem uzasadnienie wyboru metody statystycznej będącej ważnym elementem łańcucha poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Metodę dobrano kierując się wielkością próby i skali pomiaru poszczególnych zmiennych oraz strategią badań (w przypadku niniejszych badań – typu eksperymentu)<sup>973</sup>.

Ważnym punktem wyjścia niniejszej analizy było określenie różnic między osobami przypisanymi do grupy eksperymentalnej (E) i grupy kontrolnej (K). Istotnym warunkiem poprawności układu międzygrupowego jest to, aby poziom określonej zmiany zaznaczony był w obu grupach na tym samym poziomie – czyli odpowiedni rozkład cech osób badanych przypisanych do jednej grupy był taki sam jak rozkład cech osób przypisanych do drugiej grupy<sup>974</sup>. Należy jednak podkreślić, że trudno jest „znaleźć” odpowiednie pary osób o takich samych cechach, a tym samym osób, które w momencie przystępowania do eksperymentu charakteryzują się idealnym poziomem badanej właściwości. Posiadanie „bliźniaka statystycznego” jest sytuacją idealną w układzie eksperymentalnym, jednak bardzo często trudnym do osiągnięcia, bowiem sam proces poszukiwania jednostek do badań często narzuca sporo utrudnień i ograniczeń, a ludzie różnią się pod względem rozmaitych cech: psychicznych, społecznych czy biologicznych. Należy podkreślić, że większość analizowanych zmiennych w prowadzonych badaniach miała dużą złożoność

---

<sup>972</sup> Zbigniew Cynkutus, *Aktor. Animator twórczych procesów*, op. cit., s. 243.

<sup>973</sup> Z uwagi na wymagający precyzji i doświadczenia obszar analiz statystycznych, w tej części skorzystano z konsultacji dr Barbary Ostafińskiej-Molik.

<sup>974</sup> Piotr Francuz, Robert Mackiewicz, *Liczby nie wiedzą skąd pochodzą*, op. cit., s. 62.

teoretyczną. To wszystko powodowało, że było bardzo trudno (a nawet było to niemożliwe), aby każdej jednostce z grupy eksperymentalnej przypisać osobę o takim samym poziomie badanej zmiennej. Przyjęto więc schemat postępowania: EKE vs KEK<sup>975</sup>.

Pierwszym istotnym krokiem analizy było sprawdzenie różnic i podobieństw pod kątem poziomu badanych cech w grupie eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K). Takie porównanie (EK) pozwoliło na ukazanie, iż obie grupy, niejako „z podobnego poziomu” rozpoczynają swój udział w badaniu. Co ważne, przeprowadzona analiza wskazała, iż między grupami istnieją znaczne różnice w odchyleniach standardowych (SD) – a tym samym w wariancji (dyspersja wyników). Z punktu widzenia prowadzonego eksperymentu nie jest to sytuacja właściwa. Dlatego też należy zaakcentować, że grupa kontrolna pełniła rolę „lustra”, na którym zarysowywały się wyniki różnic z grupy eksperymentalnej (pierwszy pomiar vs drugi pomiar). Drugim ważnym elementem postępowania statystycznego była analiza porównań: (EE i KK), gdzie każda jednostka tworzyła parę sama z sobą.

Do takiego wytypowanego schematu należało dobrać odpowiednie narzędzia statystyczne (testy). W przypadku eksperymentów, gdzie rozkład danych odbiega od postaci normalnej, właściwe jest posługiwanie się testami nieparametrycznymi, nazywanymi niezależnymi od rozkładu<sup>976</sup>. W związku z faktem, że badania prowadzone były na małych grupach ( $n < 30$ ), gdzie trudno oczekiwać rozkładu normalnego, zastosowano przede wszystkim tzw. Test dla dwóch prób niezależnych *U Manna – Whitneya* (pierwszy etap analizy) oraz Testy rang dla dwóch prób skorelowanych *Franka Wilcoxona* (drugi etap analizy) z tak zwaną metodą dokładną. Jak podkreśla Jerzy Brzeziński, test ten można traktować jako użyteczny i zadawalający test alternatywny wobec testu t (testy parametryczne)<sup>977</sup>.

*Test U Manna – Whitneya* znajduje zastosowanie w przypadku testowania różnic między dwiema grupami niezależnymi. Jest odpowiednikiem testu t dla danych (prób) niezależnych. Podstawą obliczeń są porangowane dane. W pierwszym kroku dane pobrane z próby porządkowane są według wielkości, następnie nadaje się rangi wartościom pierwszej i drugiej próby oddzielnie i sprawdza testem określonym

---

<sup>975</sup> Por. Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>976</sup> Jerzy Brzeziński, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 282.

<sup>977</sup> Ibidem, s. 282.

wzorem  $U$ <sup>978</sup>. W związku z tym, że opiera się na porównaniu: większy vs mniejszy, stosuje się go dla poziomego pomiaru na skalach ilościowych oraz porządkowych<sup>979</sup>.

*Test Franka Wilcoxon* jest nieparametrycznym odpowiednikiem testu  $t$  dla danych zależnych. Wyniki podzielone są w pary, tzw. rangi: ujemne, dodatnie i wiązane. Sprawdza się ile razy wynik w jednej parze jest większy od drugiego, a ile razy drugi jest większy od pierwszego. Istotna jest wielkość różnic między danymi w każdej parze. Interpretacji danych dokonuje się na podstawie rang ujemnych/dodatnich. Rangi wiązane przy interpretacji są ignorowane (to pary, gdzie wynik z I i II pomiaru był identyczny)<sup>980</sup>.

Zgromadzone dane empiryczne zostały odpowiednio zakodowane i wprowadzone do arkusza. Do przeprowadzonych analiz posłużył program do statystycznej analizy danych Stata 13, zaś część wizualizacji dokonano w programie Excel 2013.

Konieczne jest wspomnienie i wyjaśnienie składu obu grup pod kątem płci. Grupa eksperymentalna złożona była z siedmiu chłopców i dwóch dziewcząt. Natomiast grupa porównawcza jedynie z męskiej części populacji. Prozaiczną przyczyną był fizyczny brak dziewcząt w tej grupie. Co oznacza, że figurowały one na liście Ośrodka, natomiast nie uczestniczyły w zajęciach i nie realizowały tym samym postanowienia sądu. Interesującym obszarem poddanym diagnozie było nieprzystosowanie społeczne nieletnich z obu grup, jednak nie było zaliczone do zmiennych, w związku z tym rozpatruje się je odrębnie. Rozpoznanie zjawiska jest bazą dla prowadzonych analiz, wyznacza bowiem zakres i rodzaj oddziaływań profilaktycznych i resocjalizujących. Ważne i potrzebne było poznanie wyjściowej sytuacji wychowawczej oraz zastanego stanu osobowości młodzieży<sup>981</sup>. Narzędziem zastosowanym w diagnozie była Skala Nieprzystosowania Społecznego Lesława Pytki (zajmowano się podskalami II, III, IV, V i VI)<sup>982</sup>.

---

<sup>978</sup> Czesław Domański, *Statystyczne testy nieparametryczne*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1979, s. 148.

<sup>979</sup> George A. Ferguson, Yoshio Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 103.

<sup>980</sup> Marzena Cypryńska, Sylwia Bedyńska, *Porównanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] Sylwia Bedyńska, Aneta Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny przewodnik po analizie danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo „Academica”, Warszawa 2007.

<sup>981</sup> Zob. Lesław Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 89.

<sup>982</sup> Skala Niedostosowania Społecznego (SNS) Lesława Pytki, zob. Lesław Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna*, op. cit., s. 362-408.

Jak wykazała przeprowadzona analiza testowania różnic między dwiema grupami niezależnymi *U* Manna-Whitneya: nieprzystosowanie koleżeńskie, nieprzystosowanie szkolne, zachowania antyspołeczne i niekorzystne czynniki socjokulturowe nie różnicują badanych grup. Uzyskane wyniki są nieistotne statystycznie. Można więc wnioskować, że poziom nieprzystosowania społecznego w tych czterech obszarach jest taki sam w grupie (E) i grupie (K).

Jedyną skalą różnicującą istotnie statystycznie grupy była skala dotycząca kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych. Zdecydowanie wyższy poziom tych czynników występuje w grupie eksperymentalnej ( $M=2,56$ ) niż w grupie kontrolnej ( $M=2,33$ ), przy jednoczesnym większym rozproszeniu w grupie (E) ( $SD=2,01$ ) niż w grupie (K) ( $SD=1,22$ ). Istotność statystyczna wyniosła dokładnie  $p=0,041$ .

Rozkład cech osób badanych przypisanych do grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej w aspekcie niedostosowania społecznego ukazuje tabela nr 1.

**Tabela nr 1.** Wyniki z pięciu podskal kwestionariusza SNS przed przystąpieniem jednostek do eksperymentu

Podskale Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS)	GRUPA				<i>p</i>
	Eksperymentalna (E)		Kontrolna (K)		
	M	SD	M	SD	
II Nieprzystosowanie koleżeńskie	5,00	3,46	4,22	1,64	n.i.
III Nieprzystosowanie szkolne	9,33	3,64	9,67	5,77	n.i.
IV Nasilenie zachowań antyspołecznych	5,10	2,61	4,78	3,35	n.i.
V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych	2,56	2,01	2,33	1,22	0,041
VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych oraz środków profilaktyczno - korekcyjnych	7,33	2,45	8,44	1,74	n.i.

**Źródło:** Opracowanie własne. M – średnia, SD – odchylenie standardowe, *p* – poziom istotności.

Analizując szczegółowo wyniki zawarte w powyższej tabeli można zauważyć, że średnie wyników grupy eksperymentalnej i kontrolnej w trzech pierwszych skalach SNS są wprawdzie takie same, aczkolwiek odchylenie przyjmuje wartości bardziej rozproszone. Świadczy to o tym, że: w grupie (E) nieprzystosowanie koleżeńskie jest bardziej zróżnicowane niż w grupie kontrolnej. Grupa (E) cechuje się większą zmiennością tej cechy niż kontrolna. W aspekcie

nieprzystosowania szkolnego i zachowań antyspołecznych większe rozproszenie obserwuje się w grupie kontrolnej – co świadczy o większym zróżnicowaniu jednostek w obrębie tych badanych cech.

W tabeli nr 2 zestawiono szczegółowy rozkład średniej i odchylenia standardowego uzyskanego w pierwszym i drugim pomiarze dotyczącym niedostosowania społecznego (SNS) w grupie eksperymentalnej.

**Tabela nr 2.** Miara tendencji centralnej i rozproszenia z pierwszego i drugiego pomiaru pięciu podskal kwestionariusza SNS w grupie eksperymentalnej

Podskale Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS)	Pomiar – grupa eksperymentalna			
	pierwszy		drugi	
	M	SD	M	SD
II Nieprzystosowanie koleżeńskie	5,00	3,46	3,44	3,47
III Nieprzystosowanie szkolne	9,33	3,64	6,78	4,05
IV Nasilenie zachowań antyspołecznych	5,10	2,61	3,89	2,42
V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych	2,56	2,01	2,44	2,01
VI Kumulacja niekorzystnych czynników sociokulturowych oraz środków profilaktyczno - korekcyjnych	7,33	2,45	7,33	2,45

**Źródło:** Opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza wykazała, iż w obszarze trzech podskal zaszły zmiany w grupie eksperymentalnej. Obniżył się istotnie poziom nieprzystosowania koleżeńskie, nieprzystosowania szkolnego i obniżył się poziom zachowań antyspołecznych. To co nie uległo zmianie to: kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych i kumulacja czynników socjokulturowych i środowiska profilaktyczno – korekcyjnego. Przypomnę, że ostatni obszar nie był poddany oddziaływaniom, a jego zestawienie ma wyłącznie charakter poznawczy. Badany poziom owych cech utrzymuje się przed jak i po eksperymencie na tym samym poziomie. Potwierdza ten fakt analiza statystyczna przeprowadzona testem Wilcoxon, którego szczegółowe wyniki zaprezentowano w tabeli nr 3.

**Tabela 3.** Test znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych dla podskal SNS w grupie eksperymentalnej

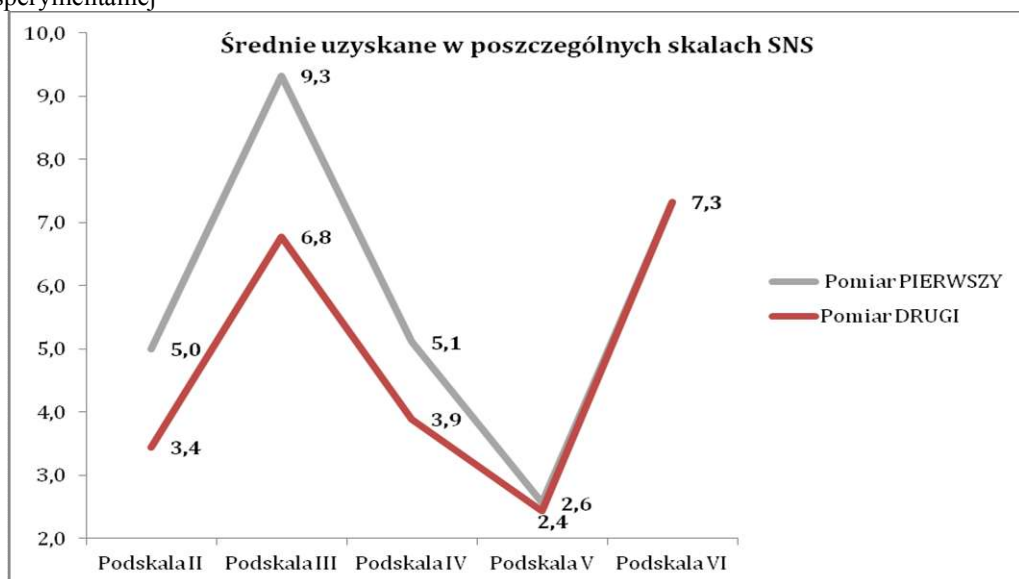
Podskale Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS)	Kierunek rangi	n	Średnia ranga	Z	p
II Nieprzystosowanie koleżeńskie (2 <i>pomiar vs 1 pomiar</i> )	Ujemne rangi	8	4,5	-2,565	<b>,005</b>
	Dodatnie rangi	0	0,0		
III Nieprzystosowanie szkolne (2 <i>pomiar vs 1 pomiar</i> )	Ujemne rangi	7	5,64	-2,019	<b>,018</b>
	Dodatnie rangi	2	2,75		

IV Nasilenie zachowań antyspołecznych (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	7	5,71	-2,111	<b>,035</b>
	Dodatnie rangi	2	2,50		
V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,0	-,577	,502
	Dodatnie rangi	1	2,0		
VI Kumulacja niekorzystnych czynników sociokulturowych oraz środków profilaktyczno - korekcyjnych (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,0	0,00	1,000
	Dodatnie rangi	0	0,0		

**Źródło:** Opracowanie własne.

Rysunek nr 1 oraz nr 2 prezentują zmiany, jakie zaszły u badanej młodzieży.

**Rysunek nr 1.** Średnie wyników podskal SNS z pierwszego i drugiego pomiaru w grupie eksperymentalnej



**Źródło:** Opracowanie własne.

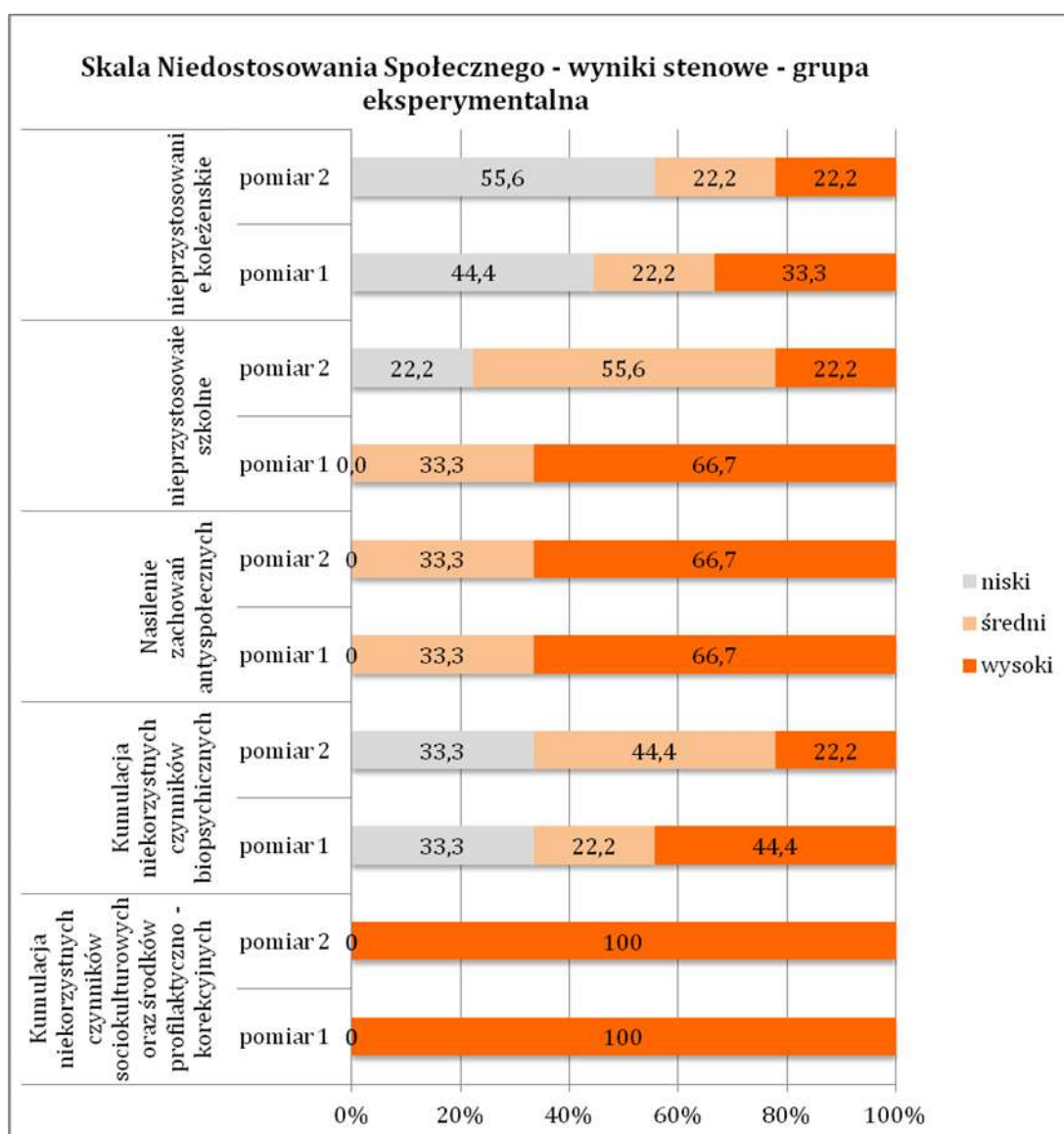
Rysunek nr 1 zestawia średnie z poszczególnych podskal w grupie eksperymentalnej. Rysunek nr 2 wizualizuje zachodzące zmiany zestawione na skali porządkowej. Tu wynik surowy (WS) został przerekodowany na skalę stenową, która umożliwia przypisanie jednostki do poziomu niskiego, średniego i wysokiego.

Analizując problem nieprzystosowania społecznego należy skupić się na dwóch aspektach wyróżnionych przez Bronisława Urbana. Pierwszy odnosi się do wymiaru socjologicznego i obejmuje działanie, gdyż o nieprzystosowaniu orzekamy na podstawie symptomów behawioralnych, na podstawie zachowania, które narusza normy i antagonizuje społeczne relacje i układy<sup>983</sup>. Są to zwykle zachowania pozostające poza kontrolą, nacechowane impulsywnością, w związku z tym zachodzi potrzeba i konieczność, aby rozważyć myśli i uczucia wiążące się z tym typem

<sup>983</sup> Bronisław Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, op. cit., s. 35.

zachowań. Drugi aspekt – psychologiczny ujmuje te niedostosowane akty uczuć i myśli jako prymitywne, ponieważ nie niosą ze sobą świadomości skutków, jakie mogą wywołać właśnie takie instynktowne reakcje. Niewydolność związana z nie rozwinięciem takich mechanizmów kontrolnych jest zasadniczą przyczyną nieprzystosowania<sup>984</sup>. Opisywane akty mogą występować w relacjach rówieśniczych, mogą być okazywane w środowisku szkolnym, mają charakter antyspołeczny i związane są z niekorzystnymi czynnikami biopsychicznymi, które to elementy są analizowane pod kątem zmian wykazanych na rysunku nr 2.

**Rysunek nr 2.** Porównawcze wyniki z podskal Skali Niedostosowania Społecznego w grupie eksperymentalnej



**Źródło:** Opracowanie własne.

<sup>984</sup> Ibidem.

Ukazany rysunek obrazuje wyraźne zmiany dotyczące obniżenia nieprzystosowania rówieśniczego (podskala II) i nieprzystosowania szkolnego (podskala III) które przebiega na trzech poziomach, a najbardziej znamienne jest średni stopień. W tabeli nr 4 zestawiono szczegółowy rozkład średniej i odchylenia standardowego uzyskanego w pierwszym i drugim pomiarze niedostosowania społecznego w grupie kontrolnej. Jak łatwo zauważyć średnie (M) oraz odchylenia standardowe (SD) pozostają na tym samym poziomie zarówno w pomiarze pierwszym jak i drugim.

**Tabela nr 4.** Miara tendencji centralnej i rozproszenia z pierwszego i drugiego pomiaru z pięciu podskal kwestionariusza SNS w grupie kontrolnej

Podskale Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS)	POMIAR - GRUPA kontrolna			
	pierwszy		drugi	
	M	SD	M	SD
II Nieprzystosowanie koleżeńskie	4,22	1,64	4,33	1,87
III Nieprzystosowanie szkolne	9,67	5,77	9,78	5,47
IV Nasilenie zachowań antyspołecznych	4,78	3,35	4,78	3,23
V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych	2,33	1,23	2,44	1,51
VI Kumulacja niekorzystnych czynników sociokulturowych oraz środków profilaktyczno – korekcyjnych	8,44	1,74	8,44	1,74

**Źródło:** Opracowanie własne.

Brak istotnie statycznej różnicy potwierdza przeprowadzona analiza testem Wilcoxona. Jego szczegółowe wyniki zestawiono w tabeli nr 5. Przeprowadzona analiza wykazała, iż w obszarze pięciu podskal nie zaszły zmiany. Wynik jest nieistotny statystycznie we wszystkich obszarach SNS. Poziom nieprzystosowania koleżeńskie, nieprzystosowania szkolnego, zachowania agresywne oraz niekorzystne czynniki pozostają na tym samym poziomie pomimo podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych w tej grupie zgodnych z programem Ośrodka Kuratorskiego nr 1w Zabrze.

**Tabela 5.** Test znakowanych rang Wilcoxona dla prób zależnych dla podskal SNS w grupie eksperymentalnej

Podskale Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS)	Kierunek rangi	n	Średnia ranga	Z	P
II Nieprzystosowanie koleżeńskie (2 <i>pomiar vs 1 pomiar</i> )	Ujemne rangi	1	1,00	-,447	,500
	Dodatnie rangi	1	2,00		

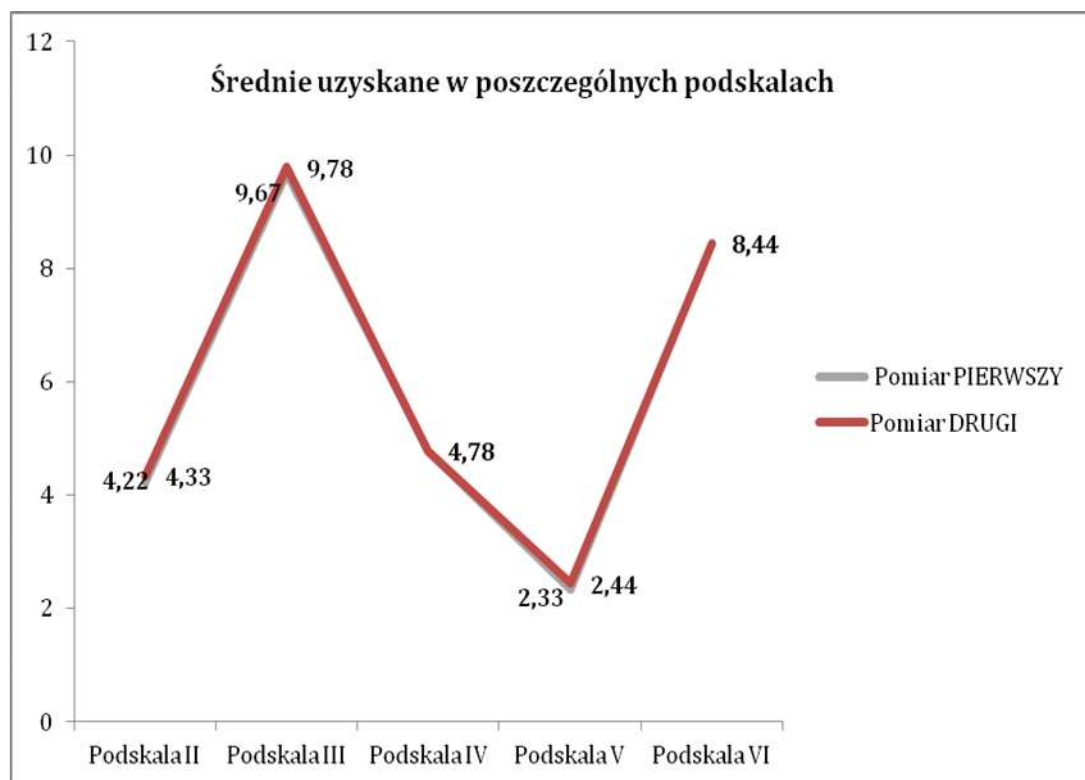


III Nieprzystosowanie szkolne (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	3,00	-,447	,500
	Dodatnie rangi	3	3,00		
IV Nasilenie zachowań antyspołecznych (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,50	,000	,750
	Dodatnie rangi	1	1,50		
V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	,00	-1,000	,500
	Dodatnie rangi	1	1,00		
VI Kumulacja niekorzystnych czynników sociokulturowych oraz środków profilaktyczno - korekcyjnych (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	0,000	1,000
	Dodatnie rangi	0	0,00		

**Źródło:** Opracowanie własne.

Wizualizacja danych na rysunku ukazuje dwa pomiary, które niejako „nakładają się na siebie” i potwierdzają wyniki zaprezentowane w tabeli nr 4 i 5.

**Rysunek nr 3.** Średnie wyników podskal SNS z pierwszego i drugiego pomiaru w grupie eksperymentalnej



**Źródło:** Opracowanie własne.

Wyniki w grupie eksperymentalnej versus kontrolnej zestawiono pod kątem różnic między średnią uzyskaną z pierwszego pomiaru a średnią drugiego pomiaru w obu grupach, celem ukazania „efektu netto” (*net effect*), czyli efektu przypisanego tylko i wyłącznie czynnikom zmiany rozwojowej i tradycyjnym oddziaływaniom

resocjalizacyjnym (grupa kontrolna (K)). Aby ocenić efekty netto oparte na efektach brutto, konieczne jest odjęcie zmian, które zaszyłyby również bez oddziaływania czynnika jakim był udział w warsztatach teatralnych i w spektaklu.

Jak możemy z łatwością zaobserwować, w przypadku grupy kontrolnej (K) ów „efekt” wzrósł. Obserwuje się tendencję wzrostową w skali nieprzystosowania koleżeńskiego, szkolnego i skali niekorzystnych czynników biopsychicznych. Owe wzrosty mogą wydawać się niewielkie, aczkolwiek na niewielkim odcinku czasu jaki zaszedł między pierwszym a drugim pomiarem<sup>985</sup>, mogą budzić niepokój i świadczyć o narastającym procesie niedostosowania społecznego. W grupie eksperymentalnej we wszystkich skalach (oprócz VI) obserwuje się spadek poziomu niekorzystnych czynników. Największy spadek daje się zauważyć w skali nieprzystosowania szkolnego ( $M=2,44$ )<sup>986</sup>, co dokładnie oddaje tabela nr 6. oraz odwzorowanie graficzne na wykresie nr 4.

**Tabela nr 6.** Różnice średnich pomiaru (pierwszego i drugiego) w pięciu podskalach kwestionariusza SNS w badanych grupach

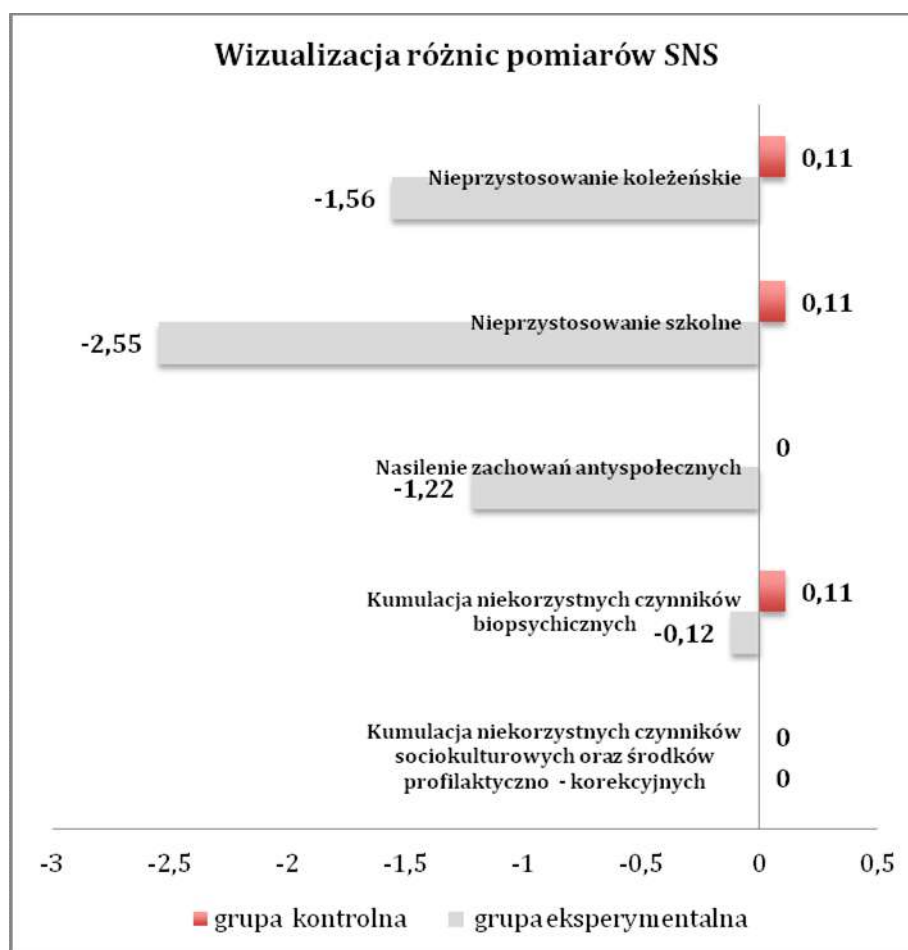
<b>Podskale Skali Nieprzystosowania Społecznego (SNS)</b>	<b>grupa eksperymentalna</b>	<b>grupa kontrolna</b>
	<b><math>M_2-M_1</math></b>	<b><math>M_2-M_1</math></b>
II Nieprzystosowanie koleżeńskie	-1,56	0,11
III Nieprzystosowanie szkolne	-2,55	0,11
IV Nasilenie zachowań antyspołecznych	-1,22	0,00
V Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych	-0,12	0,11
VI Kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych oraz środków profilaktyczno – korekcyjnych	0,00	0,00

**Źródło:** Opracowanie własne.

<sup>985</sup> Okres ten wyniósł pięć miesięcy. Pierwszy pomiar przeprowadzono na początku lutego 2013, a ponowny w czerwcu 2013 r.

<sup>986</sup> Wynik uzyskany po korekcie efektu netto. (Odjęcie zmiany w grupie kontrolnej ( $2,55 - 0,11 = 2,44$ )).

**Rysunek nr 4.** Różnice pomiarów w poszczególnych skalach SNS w grupie eksperymentalnej i kontrolnej



Źródło: Opracowanie własne.

Badanie Kwestionariuszem Twórczego Zachowania (KANH) autorstwa Stanisława Popka pomogło rozpoznać postawy twórcze w obu badanych grupach. Przeprowadzona analiza wykazała, iż żadna ze skal KANH nie różnicuje badanych grup. Zarówno w skali K, A, N, H jak i KA i NK uzyskany wynik okazał się być nieistotny statystycznie. Pozwala to wnioskować, że obie grupy są jednorodne pod kątem badanych cech. Aczkolwiek większą tendencję do rozproszenia wyników wewnątrz swojej grupy obserwuje się w grupie eksperymentalnej (E). Tu odchylenia standardowe (SD) są większe niż w grupie kontrolnej. Świadczy to o tym, że w grupie (E) pojedyncze jednostki częściej osiągają zróżnicowane wyniki surowe w obszarze badanych aspektów (np. wyniki niskie/ wyniki wysokie), zaś w grupie kontrolnej pojedyncze jednostki częściej będą osiągały wyniki na poziomie średnim. Średnia arytmetyczna (M) ma to do siebie, że generalizuje wyniki, odchylenie standardowe (SD) zaś pozwala ukazać zróżnicowanie tych wyników. Należy jednak podkreślić, że przeprowadzona analiza testem nieparametrycznym opartym na

rangach, potwierdziła brak istotnych różnic między badanymi grupami. Wyniki tej analizy zestawiono w tabeli nr 7.

**Tabela nr 7.** Wyniki z podskal kwestionariusza KANH przed przystąpieniem jednostek do eksperymentu

Podskale Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH)	grupa				p
	Eksperymentalna (E)		Kontrolna (K)		
	M	SD	M	SD	
Konformizm	14,11	4,26	16,00	3,08	n.i
zachowania algorytmiczne	15,56	4,95	15,67	4,22	n.i
KA	29,67	8,37	31,56	6,23	n.i
Nonkonformizm	17,11	4,75	17,22	2,83	n.i
zachowania heurystyczne	16,11	3,92	17,89	3,30	n.i
NH	32,67	8,40	34,00	3,61	n.i

**Źródło:** Opracowanie własne.

Tabela nr 8 zestawia wyniki średniej i odchylenia standardowego z pierwszego i drugiego pomiaru w grupie eksperymentalnej. Średnie w niewielkim stopniu się zmieniły, aczkolwiek grupa stała się bardziej jednorodna. Generalnie obserwuje się zmniejszenie odchylenia standardowego we wszystkich skalach z wyjątkiem zachowań heurystycznych.

**Tabela nr 8.** Wyniki z podskal kwestionariusza KANH grupy eksperymentalnej

Podskale Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH)	pomiar – grupa eksperymentalna			
	Pierwszy		drugi	
	M	SD	M	SD
konformizm	14,11	4,26	16,00	3,87
zachowania algorytmiczne	15,56	4,95	16,33	3,61
KA	29,67	8,37	32,33	6,96
nonkonformizm	17,11	4,75	19,11	3,33
zachowania heurystyczne	16,11	3,92	18,11	5,51
NH	32,67	8,39	37,22	8,57

**Źródło:** Opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza testem Wilcoxon nie wykazała iż w badanej grupie eksperymentalnej doszło do statystycznie istotnych zmian. Aczkolwiek obserwuje się tendencję istotności<sup>987</sup> w skali konformizmu. Konformizm w II pomiarze był wyższy ( $M_{rang1}=5,92$ ) niż w I pomiarze ( $M_{rang2}=3,17$ ). Analiza testem znaków rangowych Wilcoxon wykazała, że różnica ta wykazuje tendencję istotności statystycznej  $Z=-1,552$ ,  $p=0,069$ .

<sup>987</sup> W naukach społecznych dopuszcza się 5% ryzyka popełnienia błędu, czyli  $p<0,05$ . Jeśli wartość p jest między 0,05 a 0,1 mówi się o tzw. tendencji istotności.

**Tabela 9.** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla podskal KANH w grupie eksperymentalnej

<b>Podskale Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH) - grupa eksperymentalna</b>	<b>Kierunek rangi</b>	<b>n</b>	<b>Średnia ranga</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Konformizm (K) (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	3,17	-1,552	,069*
	Dodatnie rangi	6	5,92		
Zachowania algorytmiczne (A) (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	4,25	-,947	,204
	Dodatnie rangi	5	3,90		
KA – (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,50	-1,825	,055*
	Dodatnie rangi	6	5,17		
Nonkonformizm (N) - (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	3,03	-1,716	,109
	Dodatnie rangi	6	5,58		
Zachowania heurystyczne (H) (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	4,83	-,952	,189
	Dodatnie rangi	6	5,08		
NH (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	3,83	-1,304	,108
	Dodatnie rangi	6	5,58		

**Źródło:** Opracowanie własne. \* granica istotności statystycznej

Przeprowadzona analiza testem Wilcozona nie wykazała, iż w badanej grupie kontrolnej między pierwszym a drugim pomiarem doszło do istotnych statystycznie zmian.

**Tabela nr 10.** Wyniki z podskal kwestionariusza KANH grupy kontrolnej

<b>Podskale Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH)</b>	<b>grupa kontrolna</b>			
	<b>pomiar pierwszy</b>		<b>pomiar drugi</b>	
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
konformizm	16,00	3,08	16,11	3,37
zachowania algorytmiczne	15,67	4,27	16,56	1,94
KA	31,56	6,23	32,67	4,21
nonkonformizm	17,22	2,82	17,56	1,42
zachowania heurystyczne	17,89	3,30	17,22	1,99
NH	34,00	3,61	34,78	2,33

**Źródło:** opracowanie własne.

Wartość  $p$  we wszystkich parach pomiaru przyjmuje parametr powyżej 0,05; co świadczy o tym, że w grupie kontrolnej nie doszło do zmian w obszarze konformizmu, zachowań algorytmicznych, nonkonformizmu czy zachowań heurystycznych.

**Tabela 11.** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla podskal KANH w grupie kontrolnej

<b>Podskale Kwestionariusza Twórczego Zachowania(KANH) – grupa kontrolna</b>	<b>Kierunek rangi</b>	<b>N</b>	<b>Średnia ranga</b>	<b>Z</b>	<b>Istotność</b>
K (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	5,00	-,680	,343
	Dodatnie rangi	4	2,50		
A (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	2,00	-,406	,372
	Dodatnie rangi	2	4,50		
KA (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,50	-1,160	,169
	Dodatnie rangi	4	4,00		
N (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	4	4,50	-,540	,324
	Dodatnie rangi	5	5,40		
H (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	4	4,38	-,604	,334
	Dodatnie rangi	3	3,50		
NH (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	4,75	-,775	,237
	Dodatnie rangi	5	3,70		

**Źródło:** Opracowanie własne.

W kolejnych krokach analiz zestawiono różnice między średnią uzyskaną z pierwszego pomiaru a średnią drugiego pomiaru w obu grupach – tzw. „efekt netto”.

Jak możemy zaobserwować, w przypadku grupy eksperymentalnej (E) ów „efekt” wzrósł we wszystkich skalach KANH. Obserwuje się tendencję wzrostową w skali konformizmu, nonkonformizmu oraz zachowań algorytmicznych i heurystycznych. Niniejsze wzrosty, jak wykazała wcześniejsza analiza, są nieistotne statystycznie, aczkolwiek owe zmiany na tle grupy kontrolnej sugerują, iż podejmowane działania związane z uruchomieniem twórczego procesu, zgodnie z oczekiwaniem, wykazują swoją siłę oddziaływania.

W grupie kontrolnej, obserwuje się niewielkie różnice w pomiarach – zwłaszcza w konformizmie i nonkonformizmie. Można zaryzykować twierdzenie, że badane cechy utrzymują się wręcz idealnie na tym samym poziomie.

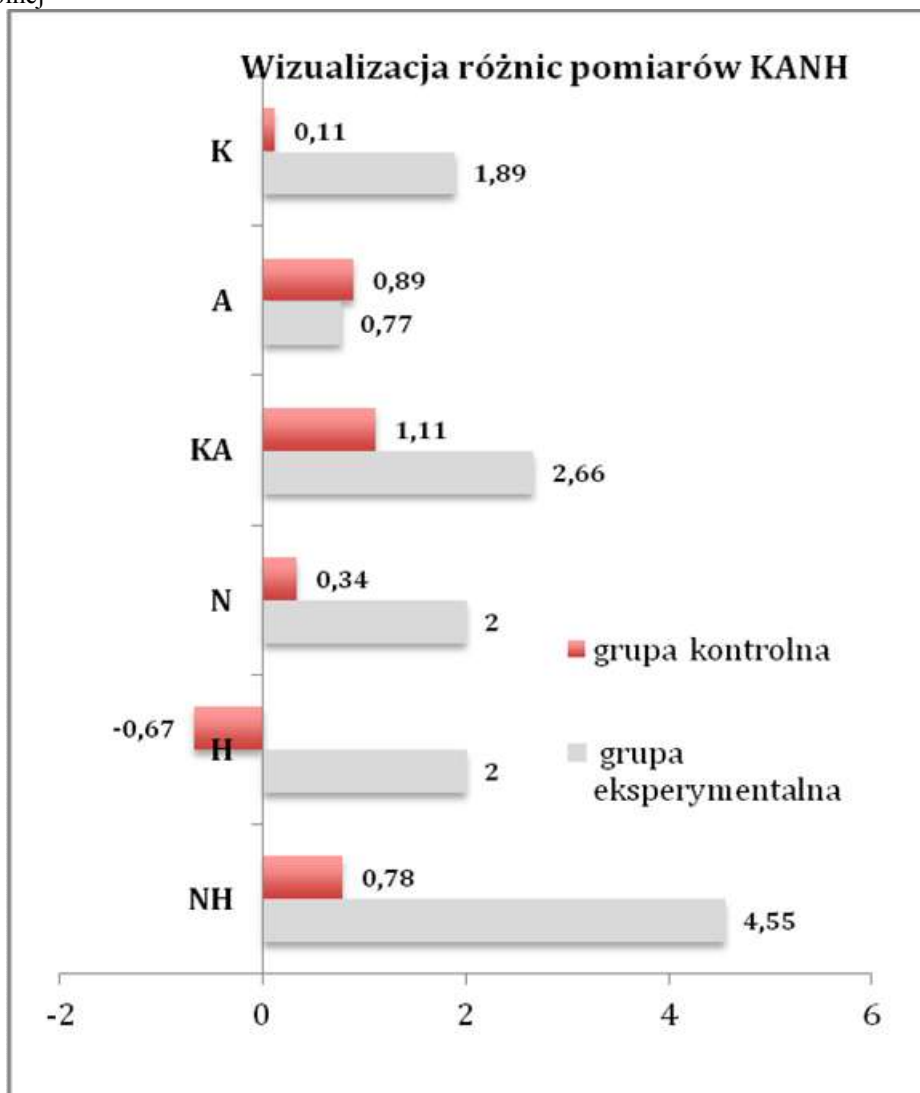
**Tabela nr 12.** Różnice średnich pomiaru (pierwszego i drugiego) w podskalach kwestionariusza KANH w badanych grupach

<b>Podskale Kwestionariusza Twórczego Zachowania (KANH)</b>	<b>grupa eksperymentalna</b>	<b>grupa kontrolna</b>
	<b>M<sub>2</sub>-M<sub>1</sub></b>	<b>M<sub>2</sub>-M<sub>1</sub></b>
Konformizm K	1,89	0,11
zachowania algorytmiczne A	0,77	0,89
KA	2,66	1,11
Nonkonformizm N	2,00	0,34
zachowania heurystyczne H	2,00	-0,67
NH	4,55	0,78

**Źródło:** opracowanie własne.

Rysunek nr 5 ilustruje efekt jaki uzyskano dzięki prowadzonym oddziaływaniom na jednostki w grupie eksperymentalnej na tle grupy kontrolnej. Satysfakcjonująco rysuje się koniunkcja nonkonformizmu i zachowań heurystycznych.

**Rysunek nr 5.** Różnice pomiarów w poszczególnych skalach KANH w grupie eksperymentalnej i kontrolnej



Źródło: Opracowanie własne.

Twórczość jest aktywnością wyjątkową i złożoną, jak zaznacza Dorota Kubicka, która zaobserwowała skłonności do demitologizowania twórczości, co niesłusznie może prowadzić do redukcjonizmu i stwarzać iluzję, że za pomocą izolowanych wskaźników czy fragmentarycznych zdolności faktycznie ujmie się to, co w twórczości istotne<sup>988</sup>.

<sup>988</sup> Dorota Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo – zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 21.

Interesował nas także rozkład cech osób badanych przypisanych do grupy eksperymentalnej i grupy kontrolnej w aspekcie samooceny. Zastosowano tu Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny (MSEI) Edwarda J. O' Brien i Seymoura'a Epsteina.

Przeprowadzona analiza testem różnic nie wykazała rozbieżności między grupami w poszczególnych podskalach Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI). Wyjątek stanowi jedynie ostatnia podskala (obronne wzmocnienie samooceny), której wynik okazał się być istotnym statystycznie na poziomie  $p < 0,05$ . Osoby w grupie kontrolnej uzyskały wyższy wynik ( $M=1,67$ ;  $SD=0,87$ ) niż osoby z grupy eksperymentalnej ( $M=1,00$ ;  $SD=0,00$ ). Dodatkowo osoby z grupy eksperymentalnej są jednorodne pod względem omawianej tu cechy. Analizując wynik średniej i odchylenia można stwierdzić, że u wszystkich jednostek z grupy (E) poziom obronnego wzmocnienia samooceny przyjmuje tę samą wartość.

**Tabela nr 13.** Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny (MSEI) porównanie grup przed udziałem w warsztatach teatralnych

<b>Skale Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)</b>	<b>grupa</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>P</b>
Ogólna samoocena	grupa eksperymentalna	1,67	0,87	n.i.
	grupa kontrolna	1,44	0,73	
Kompetencje	grupa eksperymentalna	1,00	0,00	n.i.
	grupa kontrolna	1,22	0,44	
Bycie kochanym	grupa eksperymentalna	1,44	0,53	n.i.
	grupa kontrolna	1,44	0,73	
Popularność	grupa eksperymentalna	1,67	0,71	n.i.
	grupa kontrolna	1,33	0,71	
Zdolności przywódcze	grupa eksperymentalna	1,11	0,33	n.i.
	grupa kontrolna	1,11	0,33	
Samokontrola	grupa eksperymentalna	1,33	0,50	n.i.
	grupa kontrolna	1,78	0,83	
Samoakceptacja moralna	grupa eksperymentalna	1,44	0,53	n.i.
	grupa kontrolna	1,44	0,73	
Atrakcyjność fizyczna	grupa eksperymentalna	1,67	0,87	n.i.
	grupa kontrolna	1,33	0,71	
Witalność	grupa eksperymentalna	1,00	0,00	n.i.
	grupa kontrolna	1,22	0,67	
Integracja tożsamości	grupa eksperymentalna	1,11	0,33	n.i.
	grupa kontrolna	1,33	0,71	
Obronne wzmocnienie samooceny	grupa eksperymentalna	1,00	0,00	0,05
	grupa kontrolna	1,67	0,87	

**Źródło:** opracowanie własne.



Wyniki w grupie eksperymentalnej zestawiono w tabeli nr 14 i 15.

**Tabela 14.** Miara tendencji centralnej i rozproszenia z pierwszego i drugiego pomiaru skal MSEI w grupie eksperymentalnej

Skale Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)	pomiar - grupa eksperymentalna			
	pierwszy		drugi	
	M	SD	M	SD
Ogólna samoocena	1,67	0,87	1,56	0,88
Kompetencje	1,00	0,00	1,56	0,53
Bycie kochanym	1,44	0,53	1,44	0,73
Popularność	1,67	0,71	1,89	1,05
Zdolności przywódcze	1,11	0,33	1,78	0,67
Samokontrola	1,33	0,50	1,89	1,05
Samoakceptacja moralna	1,44	0,53	2,00	0,87
Atrakcyjność fizyczna	1,67	0,87	2,11	0,93
Witalność	1,00	0,00	1,00	0,00
Integracja tożsamości	1,11	0,33	1,11	0,33
Obronne wzmocnienie samooceny	1,00	0,00	1,00	0,00

**Źródło:** Opracowanie własne.

Jak wykazała przeprowadzona analiza istotnie statystycznie zmiany zaszły w obszarze trzech podskal: kompetencji, zdolności przywódczych oraz samoakceptacji moralnej. We wszystkich wymienionych podskalach obserwuje się wzrost badanej cechy. Jednostki z grupy eksperymentalnej stały się bardziej kompetentne ( $M_{1\text{pomiar}}=1,0$ ,  $M_{2\text{pomiar}}=1,56$ ) czyli „czują się efektywne i sprawne”. Zwiększyły się u nich również zdolności przywódcze ( $M_{1\text{pomiar}}=1,11$ ,  $M_{2\text{pomiar}}=1,78$ ) i, co ważne, samoakceptacja moralna ( $M_{1\text{pomiar}}=1,44$ ,  $M_{2\text{pomiar}}=2,00$ ). W obszarze pozostałych pomiarów nie obserwuje się statystycznie istotnej zmiany. Szczegółowe wyniki niniejszej analizy zestawiono w tabeli nr 15.

**Tabela 15.** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla podskal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny w grupie eksperymentalnej

Skale Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI) – grupa eksperymentalna	Kierunek rangi	N	Średnia ranga	Z	Istotność
Ogólna samoocena (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,00	-1,000	0,500
	Dodatnie rangi	0	0,00		
Kompetencje (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-2,236	<b>0,031</b>
	Dodatnie rangi	5	3,00		
Bycie kochanym (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	2,50	0,00	0,625
	Dodatnie rangi	2	3,75		
Popularność (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,50	-0,707	0,375

	Dodatnie rangi	3	3,33		
Zdolności przywódcze (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-2,121	<b>0,031</b>
	Dodatnie rangi	5	3,00		
Samokontrola (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	2,00	-1,518	0,125
	Dodatnie rangi	4	3,25		
Samoakceptacja moralna (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-2,236	<b>0,031</b>
	Dodatnie rangi	5	3,00		
Atrakcyjność fizyczna (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-1,633	0,125
	Dodatnie rangi	3	2,00		
Witalność (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	0,000	1,000
	Dodatnie rangi	0	0,00		
Integracja tożsamości (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,50	0,000	0,750
	Dodatnie rangi	1	1,50		
Obrotne wzmocnienie samooceny (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	0,000	1,000
	Dodatnie rangi	0	0,00		

Źródło: Opracowanie własne.

Przeprowadzona w grupie kontrolnej analiza testem znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych dla Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny w grupie kontrolnej nie wykazała istotnych statystycznie różnic w pomiarze I i II w żadnej z podskal. Szczegółowe wyniki zestawiono w tabeli nr 16 i 17.

**Tabela 16.** Miara tendencji centralnej i rozproszenia z pierwszego i drugiego pomiaru skal MSEI w grupie eksperymentalnej

Skale Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)	pomiar – grupa kontrolna			
	pierwszy		drugi	
	M	SD	M	SD
Ogólna samoocena	1,44	0,73	1,44	0,53
Kompetencje	1,22	0,44	1,11	0,33
Bycie kochanym	1,44	0,73	1,44	0,53
Popularność	1,33	0,71	1,33	0,50
Zdolności przywódcze	1,11	0,33	1,33	0,50
Samokontrola	1,78	0,83	1,44	0,73
Samoakceptacja moralna	1,44	0,73	1,33	0,50
Atrakcyjność fizyczna	1,33	0,71	1,44	0,53
Witalność	1,22	0,67	1,00	0,00
Integracja tożsamości	1,33	0,71	1,22	0,44
Obrotne wzmocnienie samooceny	1,67	0,86	1,44	0,53

Źródło: Opracowanie własne.

**Tabela 17.** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla podskal Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny w grupie kontrolnej

<b>Skale Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI) – grupa kontrolna</b>	<b>Kierunek rangi</b>	<b>N</b>	<b>Średnia ranga</b>	<b>Z</b>	<b>Istotność</b>
Ogólna samoocena (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,50	0,000	0,688
	Dodatnie rangi	2	2,50		
Kompetencje (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,00	-0,577	0,500
	Dodatnie rangi	1	2,00		
Bycie kochanym (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,50	0,000	0,688
	Dodatnie rangi	2	2,50		
Popularność (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,50	0,000	0,688
	Dodatnie rangi	2	2,50		
Zdolności przywódcze (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	2,50	-1,000	0,313
	Dodatnie rangi	3	2,50		
Samokontrola (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	2,00	-1,732	0,125
	Dodatnie rangi	0	0,00		
Samoakceptacja moralna (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	3,00	-,447	0,500
	Dodatnie rangi	2	3,00		
Atrakcyjność fizyczna (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	3,00	-,447	0,500
	Dodatnie rangi	3	3,00		
Witalność (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,00	-1,000	0,500
	Dodatnie rangi	0	0,00		
Integracja tożsamości (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	2,00	-,577	0,500
	Dodatnie rangi	1	2,00		
Obronne wzmocnienie samooceny (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	2,50	-1,000	0,313
	Dodatnie rangi	1	2,50		

**Źródło:** Opracowanie własne.

W przypadku grupy eksperymentalnej (E) „efekt” najbardziej wzrósł w skalach: kompetencje, zdolności przywódcze, samokontrola, samoakceptacja moralna oraz atrakcyjność fizyczna.

Niepokój może budzić ujemna wartość przy podskali: ogólna samoocena. Parametr ten jest wprawdzie niewielki (-0,10), co może jedynie świadczyć o „powolnych” zmianach w obszarze samooceny. Zdecydowane więcej wartości ujemnych obserwujemy w grupie kontrolnej – tu obserwuje się zwłaszcza spadek samokontroli (gdzie w grupie eksperymentalnej poziom samokontroli wzrósł). Optymizmem może napawać fakt, iż w grupie kontrolnej obniżył się poziom obronnego wzmocnienia samooceny. Tradycyjne oddziaływania resocjalizacyjne w minimalnym stopniu poprawiły funkcjonowanie tych osób, aczkolwiek jak można zauważyć we wcześniejszej analizie, wynik ten okazał się być nieistotny statystycznie.

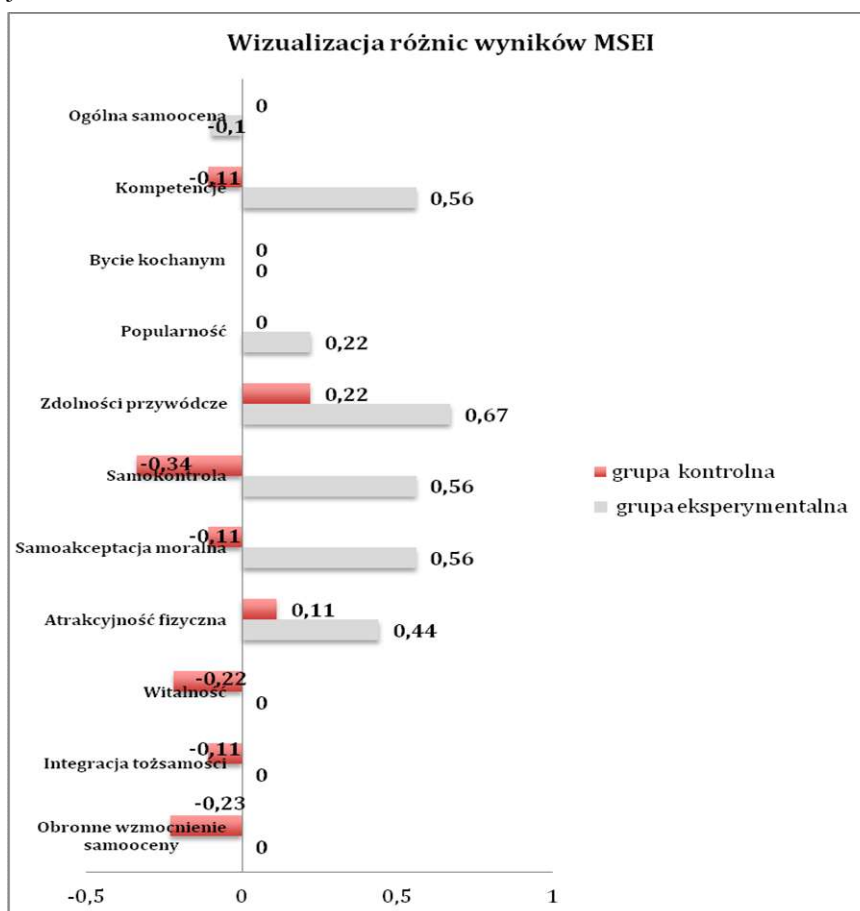
**Tabela 18.** Różnice średnich pomiaru (pierwszego i drugiego) kwestionariusza MSEI w badanych grupach

Skale Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI)	grupa eksperymentalna	grupa kontrolna
	$M_2-M_1$	$M_2-M_1$
Ogólna samoocena	-0,10	0,00
Kompetencje	0,56	-0,11
Bycie kochanym	0,00	0,00
Popularność	0,22	0,00
Zdolności przywódcze	0,67	0,22
Samokontrola	0,56	-0,34
Samoakceptacja moralna	0,56	-0,11
Atrakcyjność fizyczna	0,44	0,11
Witalność	0,00	-0,22
Integracja tożsamości	0,00	-0,11
Obrotne wzmocnienie samooceny	0,00	-0,23

**Źródło:** Opracowanie własne.

Na rysunku nr 6 zwizualizowano zmiany jakie zaszły w obszarze Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny (MSEI).

**Rysunek nr 6.** Różnice pomiarów w poszczególnych skalach MSEI w grupie eksperymentalnej i kontrolnej



**Źródło:** Opracowanie własne.

Badanie kompetencji społecznych prowadzono z wykorzystaniem Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) Anny Matczak. Przeprowadzony test różnic wykazał, że kompetencje społeczne dwóch charakterystycznych grup nie różnicują się istotnie statystycznie w żadnej ze skal (sytuacje intymne, ekspozycja społeczna, asertywność). W każdej ze skal poziom istotności wyniósł więcej niż przyjęty w naukach społecznych. Istotność  $p$  odnotowywała się powyżej 0,05 ( $p > 0,05$ ). Tak więc jednostki, przystępując do eksperymentu nie różnicowały się, czyli charakteryzowały się takimi samymi poziomami mierzonych cech.

**Tabela 19.** Wyniki badań przed przystąpieniem jednostek do eksperymentu

Skale Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS)	grupa eksperymentalna		grupa kontrolna		P
	M	SD	M	SD	
Sytuacja intymne	1,33	,71	2,00	,87	n.i.
Ekspozycja społeczna	1,56	,73	1,44	,73	n.i.
Asertywność	1,11	,33	1,67	,71	n.i.
Suma	1,44	,53	1,44	,73	n.i.

**Źródło:** Opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, że w grupie eksperymentalnej zaszła istotna statystyczna różnica w obszarze: ekspozycji społecznej oraz asertywności.

**Tabela 20.** Wyniki z podskal kwestionariusza kompetencji społecznych w grupie eksperymentalnej

Skale Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS)	grupa eksperymentalna			
	Pierwszy pomiar		Drugi pomiar	
	M	SD	M	SD
Sytuacja intymne	1,33	,71	1,56	,73
Ekspozycja społeczna	1,56	,73	2,22	,67
Asertywność	1,11	,33	1,78	,44
SUMA	1,44	,53	1,89	,78

**Źródło:** Opracowanie własne.

Zarówno ekspozycja społeczna jak i asertywność osiągnęły poziom istotności  $p=0,034$ , co pozwala przyjąć hipotezę o korzystnej zmianie jaka zaszła dzięki podjętym oddziaływaniom.

**Tabela 21.** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla podskal Kwestionariusza kompetencji społecznych w grupie eksperymentalnej

Skale Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS)	Kierunek rangi	N	Średnia ranga	Z	Istotność
Sytuacja intymne (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,50	-0,816	0,357
	Dodatnie rangi	2	2,25		
Ekspozycja społeczna (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-2,121	<b>0,034</b>
	Dodatnie rangi	5	3,00		
Asertywność (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,50	-2,121	<b>0,034</b>
	Dodatnie rangi	7	4,50		
Suma (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	2,50	-1,414	0,156
	Dodatnie rangi	4	3,13		

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza przeprowadzona w grupie kontrolnej, gdzie jednostki nie były poddane tym samym oddziaływaniom co osoby z grupy (E), wykazała brak istotnych statystycznie różnic między pomiarem I i II. W żadnej z podskal Kompetencji Społecznych nie zaobserwowano zmian. Poziom owych cech utrzymuje się cały czas na tym samym poziomie, z tym, że obserwuje się drobne odchylenia w średnich. Szczegółowe wyniki zastawiono w tabeli nr 22 i numer 23.

**Tabela 22.** Wyniki z podskal kwestionariusza kompetencji społecznych w grupie eksperymentalnej

Skale Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) - grupa eksperymentalna	grupa eksperymentalna			
	Pierwszy pomiar		Drugi pomiar	
	M	SD	M	SD
Sytuacja intymne	2,00	,86	1,67	,87
Ekspozycja społeczna	1,44	,73	1,44	,73
Asertywność	1,67	,71	1,78	,97
SUMA	1,44	,73	1,56	,88

Źródło: Opracowanie własne.

**Tabela 23.** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla podskal Kwestionariusza kompetencji społecznych w grupie kontrolnej

Skale Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS) - grupa kontrolna	Kierunek rangi	N	Średnia ranga	Z	Istotność
Sytuacja intymne (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	2,00	-1,732	0,125
	Dodatnie rangi	0	0,00		
Ekspozycja społeczna (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	1,50	0,000	0,750
	Dodatnie rangi	1	1,50		
Asertywność (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	1	2,00	-0,577	0,500
	Dodatnie rangi	2	2,00		
Suma (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-1,000	0,500
	Dodatnie rangi	1	1,00		

Źródło: Opracowanie własne.

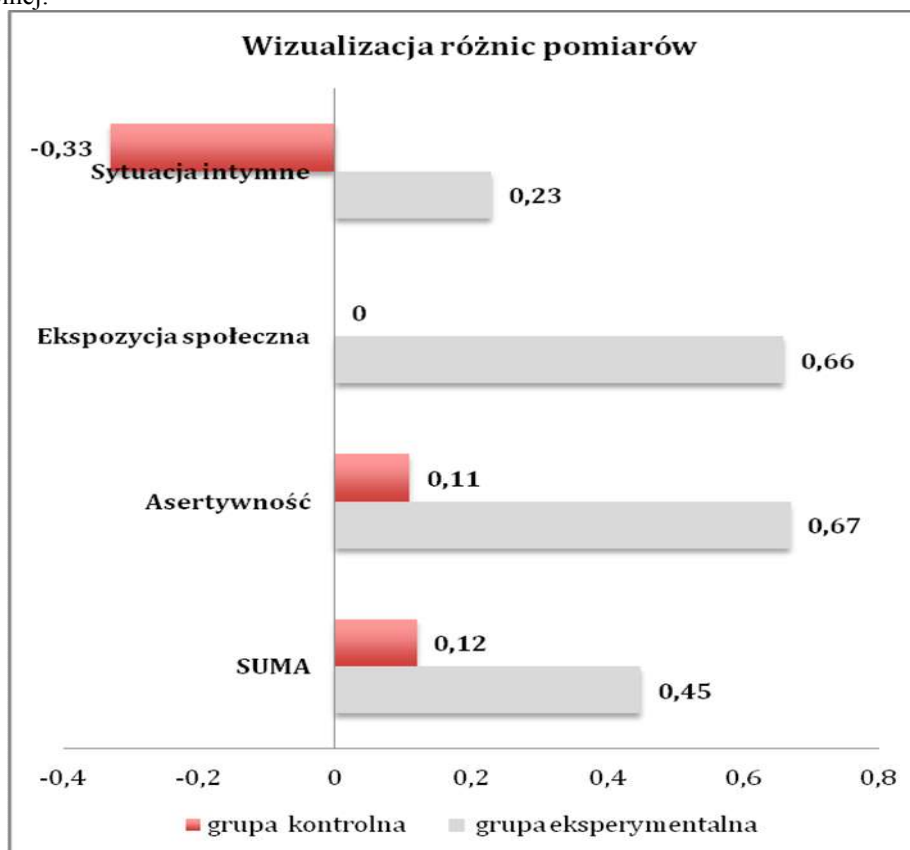
W kolejnych krokach analiz zestawiono różnice między średnią uzyskaną z pierwszego pomiaru a średnią drugiego pomiaru (zob. tabela 24) w obu grupach – tzw. „efektu netto”. Jak możemy zaobserwować, w przypadku grupy eksperymentalnej (E) „efekt” wzrósł we wszystkich badanych skalach, zwłaszcza można odnotować sporą zmianę w asertywności a także w przypadku skali: ekspozycja społeczna. W grupie kontrolnej, obserwuje się bardzo mały wzrost w asertywności (0,11) i znacznie większy spadek na skali sytuacji intymne (-0,33). Ekspozycja społeczna utrzymała się na tym samym poziomie.

**Tabela 24.** Różnice średnich pomiaru (pierwszego i drugiego) w trzech podskalach narzędzia KKS Anny Matczak w badanych grupach

Skale Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS)	grupa eksperymentalna	grupa kontrolna
	$M_2-M_1$	$M_2-M_1$
Sytuacja intymne	0,23	-0,33
Ekspozycja społeczna	0,66	0,00
Asertywność	0,67	0,11
SUMA	0,45	0,12

**Źródło:** Opracowanie własne.

**Rysunek nr 7.** Różnice pomiarów w poszczególnych skalach kompetencji w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.



**Źródło:** Opracowanie własne.

Do badania kompetencji społecznych, w tym inteligencji emocjonalnej posłużył Kwestionariusz do Badania Inteligencji Emocjonalnej opracowany przez Irenę Przybylską. Inteligencja emocjonalna najbardziej różnicowała badane jednostki na początku pomiaru. Pierwszy przeprowadzony pomiar, a w konsekwencji porównanie ze sobą badanych grup wykazało dwie istotności statystyczne. W grupie kontrolnej obserwuje się zdecydowanie wyższy poziom znajomości własnych emocji ( $M=24,22$ ) niż w grupie eksperymentalnej ( $M=18,89$ ). Wynik ten jest istotny statystycznie na poziomie  $p<0,01$ . Również rozpoznawanie emocji u innych osiągało wyższe parametry w grupie kontrolnej ( $M=28,22$ ) niż w grupie eksperymentalnej ( $M=21,78$ ). W pozostałych podskalach nie obserwuje się statystycznych istotności, aczkolwiek obserwuje się, że średnie uzyskane w skali: kierowanie własnymi emocjami, wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu oraz wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych są niższe w grupie eksperymentalnej niż kontrolnej.

**Tabela 25.** Wyniki badań przed przystąpieniem jednostek do eksperymentu

Skale Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE)	grupa eksperymentalna		grupa kontrolna		P
	M	SD	M	SD	
Znajomość własnych emocji	18,89	2,20	24,22	3,38	$p<0,01$
Kierowanie własnymi emocjami	20,56	2,30	23,67	4,24	n.i.
Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	22,89	2,20	23,56	4,50	n.i.
Rozpoznawanie emocji u innych	21,78	5,85	28,22	5,36	$p<0,05$
Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych.	24,22	6,50	27,22	3,90	n.i.

**Źródło:** Opracowanie własne.

W tabeli nr 29 zestawiono wyniki średniej i odchylenia standardowego uzyskanego w pierwszym i drugim pomiarze w grupie eksperymentalnej

**Tabela 26.** Wyniki z podskal kwestionariusza do badania inteligencji emocjonalnej w grupie eksperymentalnej

Skale Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE)	grupa eksperymentalna			
	Pierwszy pomiar		Drugi pomiar	
	M	SD	M	SD
Znajomość własnych emocji	18,89	2,21	24,33	4,30
Kierowanie własnymi emocjami	20,56	2,30	20,56	2,45
Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	22,89	2,21	24,11	2,98



Rozpoznawanie emocji u innych	21,78	5,85	18,89	5,21
Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych.	24,22	6,50	25,67	4,42
Suma	108,33	11,27	113,56	9,47

**Źródło:** opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza testem Wilcoxon dla prób zależnych wykazała iż zaszła istotna statystyczna zmiana w podskali znajomość własnych emocji. Znajomość własnych emocji po eksperymencie była wyższa u badanych jednostek ( $M_{1\text{ranga}}=5,00$ ) niż przed eksperymentem ( $M_{2\text{ranga}}=0,00$ ). Różnica ta jest istotna statystycznie  $Z=-2,677$ ;  $p<0,05$ . To co warte jest podkreślenia, to fakt, że zmiana ta zaszła u każdej z osób. Obserwuje się aż 9 dodatnich rang.

**Tabela 27.** Test znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych dla podskal Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej w grupie eksperymentalnej

Skale Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE) – grupa eksperymentalna	Kierunek rangi	N	Średnia ranga	Z	p
Znajomość własnych emocji. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	0	0,00	-2,677	<b>0,002</b>
	Dodatnie rangi	9	5,00		
Kierowanie własnymi emocjami. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	5	3,90	-,211	0,434
	Dodatnie rangi	3	5,50		
Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	3	4,83	-,957	0,187
	Dodatnie rangi	6	5,08		
Rozpoznawanie emocji u innych. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	5	4,80	-,843	0,238
	Dodatnie rangi	3	4,00		
Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	4	3,00	-1,247	0,119
	Dodatnie rangi	5	6,50		
Suma (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	2	6,00	-1,251	0,119
	Dodatnie rangi	7	4,71		

**Źródło:** opracowanie własne.

W tabeli nr 31 zestawiono wyniki średniej i odchylenia standardowego uzyskanego w pierwszym i drugim pomiarze w grupie kontrolnej.

**Tabela 28.** Test znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych dla podskal Kwestionariusza inteligencji emocjonalnej w grupie eksperymentalnej

Skale Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE)	grupa kontrolna			
	Pierwszy pomiar		Drugi pomiar	
	M	SD	M	SD
Znajomość własnych emocji	24,22	3,38	24,11	2,15
Kierowanie własnymi emocjami	23,67	4,24	21,89	2,21

Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	23,56	4,50	22,33	2,50
Rozpoznawanie emocji u innych	28,22	5,36	26,00	5,00
Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych.	27,22	3,89	25,78	2,91
Suma	126,89	15,36	120,11	10,55

**Źródło:** opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza testem Wilcoxon dla prób zależnych wykazała, iż zaszła istotna statystyczna zmiana w podskali: rozpoznawanie emocji u innych. Rozpoznanie emocji u innych spadło u badanych jednostek ( $M_{1\text{ranga}}=5,00$ ) w ciągu kilku miesięcy od I pomiaru ( $M_{2\text{ranga}}=0,00$ ). Różnica ta jest istotna statystycznie  $Z=-2,724$ ;  $p<0,05$ . To co należy podkreślić, to fakt, że zmiana ta zaszła u każdej z osób. Obserwuje się aż 9 ujemnych rang.

Zaszła też istotnie statystyczna różnica w wyniku całościowym. Rangi ujemne osiągnęły wartość  $M=5,19$ . Różnica ta jest istotna statystycznie  $Z=-2,257$ ;  $p<0,05$ .

**Tabela 29.** Test znakowanych rang Wilcoxon dla prób zależnych dla podskal Kwestionariusza inteligencji emocjonalnej w grupie kontrolnej

Skale Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE) – grupa kontrolna	Kierunek rangi	N	Średnia ranga	Z	Istotność
Znajomość własnych emocji. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	4	3,13	-,431	0,391
	Dodatnie rangi	2	4,25		
Kierowanie własnymi emocjami. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	7	4,86	-	0,098
	Dodatnie rangi	2	5,50		
Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	5	4,80	-,851	0,219
	Dodatnie rangi	3	4,00		
Rozpoznawanie emocji u innych. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	9	5,00	-	<b>0,002</b>
	Dodatnie rangi	0	0,00		
Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	5	4,10	-	0,164
	Dodatnie rangi	2	3,75		
Suma (2 pomiar vs 1 pomiar)	Ujemne rangi	8	5,19	-	<b>0,012</b>
	Dodatnie rangi	1	3,50		

**Źródło:** opracowanie własne.

W ostatnim kroku analizy zestawiono różnice między średnią uzyskaną z pierwszego pomiaru a średnią drugiego pomiaru w obu grupach, aby ukazać precyzyjną różnicę.

W grupie eksperymentalnej we wszystkich skalach (oprócz „rozpoznawania emocji u innych”) obserwuje się wzrost. Największy przyrost obserwuje się w skali znajomość własnych emocji (M=5,44). Jak możemy z łatwością zaobserwować w przypadku grupy kontrolnej (K) we wszystkich skalach obserwuje się ujemny „efekt”. W żadnej ze skali nie doszło do wzrostu badanej cechy.

**Tabela 30.** Różnice średnich pomiaru (pierwszego i drugiego) w podskalach kwestionariusza dot. Inteligencji emocjonalnej w badanych grupach

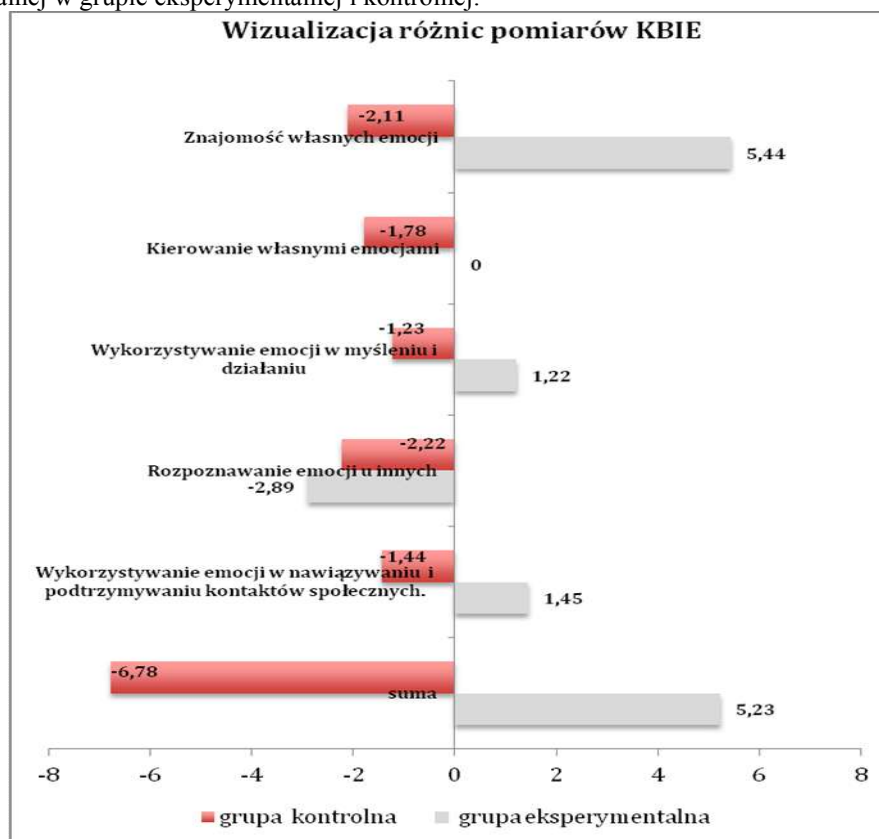
Skale Kwestionariusza do Badania Inteligencji Emocjonalnej (KBIE)	grupa eksperymentalna	grupa kontrolna
	M <sub>2</sub> -M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub> -M <sub>1</sub>
Znajomość własnych emocji	5,44	-2,11
Kierowanie własnymi emocjami	0,00	-1,78
Wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu	1,22	-1,23
Rozpoznawanie emocji u innych	-2,89	-2,22
Wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych.	1,45	-1,44
Suma	5,23	-6,78

**Źródło:** opracowanie własne.

Poniższy rysunek nr 8 odzwierciedla omawianą tendencję. Daniel Goleman przekonuje, że niedostatkowi umiejętności emocjonalnych można zaradzić, ponieważ każda z tych sfer jest zespołem nawyków i reakcji, przy odpowiednio dobranych oddziaływaniach można zwiększyć ich zakres<sup>989</sup>.

<sup>989</sup> Daniel Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 81.

**Rysunek nr 8.** Różnice pomiarów w poszczególnych skalach kwestionariusza inteligencji emocjonalnej w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowanie najsłabszym obszarem jest rozpoznawanie emocji u innych. Wiąże się on i pokrywa z niskim poziomem empatii ukazany w rezultatach Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego (KRE).

Jak wykazała przeprowadzona analiza, rozumienie empatyczne nie różnicuje badanych grup. Można więc wnioskować, że poziom rozumienia empatycznego przed przystąpieniem do eksperymentu jest taki sam w grupie (E) i grupie (K). Również rozproszenie wyników (SD) w obu badanych grupach jest bardzo zbliżone. Można potwierdzić hipotezę, że grupa eksperymentalna i grupa kontrolna cechuje się takim samym poziomem rozumienia empatycznego.

**Tabela nr 31.** Wyniki Kwestionariusz rozumienia empatycznego (KRE) Andrzeja Węglińskiego przed eksperymentem

Zmienna	grupa	M	SD	p
Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE)	Eksperymentalna (E)	44,00	15,75	n.i
	Kontrolna (K)	45,56	16,02	

Źródło: Opracowanie własne.

Przeprowadzona analiza testem dokładnym wykazała brak istotnej różnicy między dwoma pomiarami, aczkolwiek w obu przypadkach średnia w drugim pomiarze zmniejszyła swoją wartość w grupie (E) jak i (K). Należy też zaakcentować, że w przypadku grupy kontrolnej różnica spadku pomiaru rozumienia empatycznego jest większa i plasuje się w granicach istotności statystycznej  $p=0,064$ .

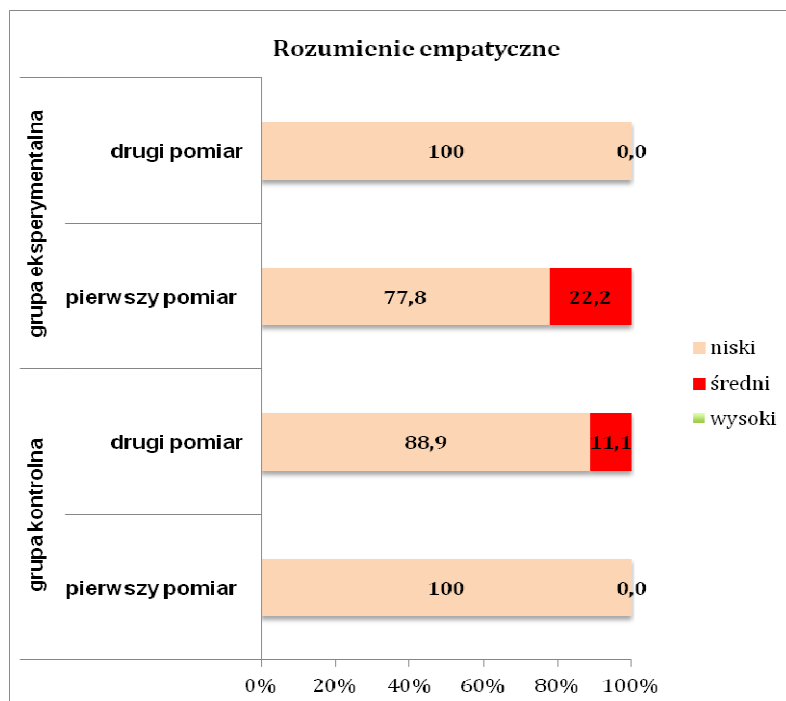
**Tabela 32** Test znakowanych rang Wilcozona dla prób zależnych dla wyników z kwestionariusza rozumienia empatycznego (KRE)

Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE)	grupa eksperymentalna		grupa kontrolna	
	M	SD	M	SD
pomiar pierwszy	44,00	15,75	45,56	9,01
pomiar drugi	42,33	11,22	41,89	8,54
Test dokładny	Z=-0,356; p=0,379		Z=-1,599; p=0,064	

Źródło: Opracowanie własne.

Na poniższym schemacie (rysunek 9) zestawiono wystandaryzowany wynik celem zwizualizowania zmiany jak zaszła w obszarze poziomym: niskiego, średniego i wysokiego.

**Rysunek nr 9.** Wizualizacja wyników w obszarze rozumienia empatycznego w I i II pomiarze.



Źródło: Opracowanie własne.

Druga wizualizacja ukazuje tak zwany „efekt netto”.

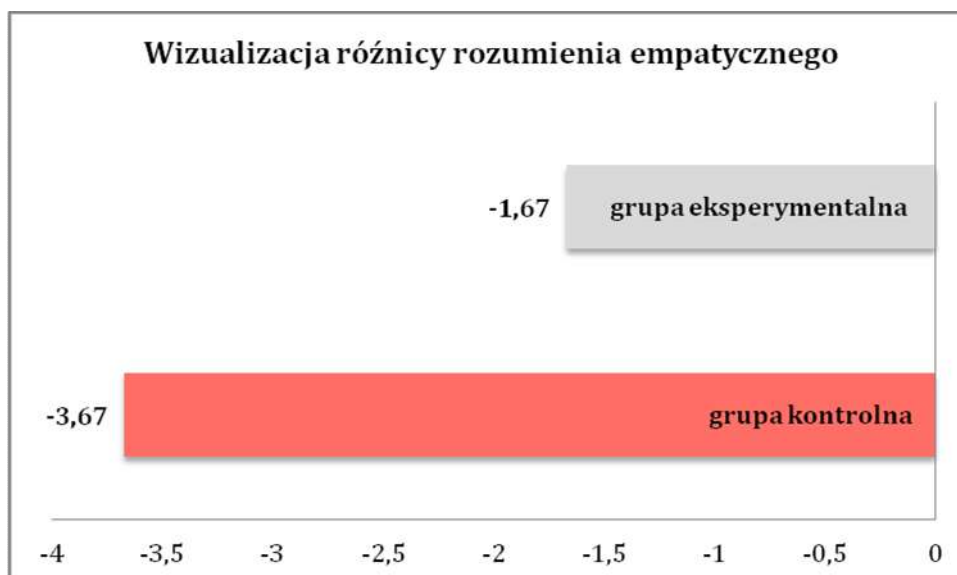
**Tabela 33.** Różnice średnich pomiaru (pierwszego i drugiego) kwestionariuszu KRE w badanych grupach

Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego (KRE)	grupa eksperymentalna	grupa kontrolna
	$M_2-M_1$	$M_2-M_1$
	-1,67	-3,67

Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowanie większą zmianę negatywną w postaci spadku rozumienia empatycznego obserwuje się w grupie kontrolnej. W grupie eksperymentalnej spadek rozumienia empatycznego jest przeszło dwukrotnie mniejszy, jak prezentuje rysunek nr 10.

**Rysunek nr 10.** Różnice pomiarów w grupie eksperymentalnej i kontrolnej



Źródło: Opracowanie własne.

Wspomniano na początku, że grupa kontrolna jest właściwie „tłem” dla grupy eksperymentalnej. Studium indywidualnych przypadków i metoda eksperymentu indywidualizującego nakazuje – jak podpowiada nazwa – rozpatrywanie otrzymanych danych w odniesieniu do jakości pojawiających się zmian w każdym przypadku.

#### 6.4. Synteza i wnioski z realizacji badań

Najważniejsze stało się ukazanie każdego z uczestników indywidualnie. Odchodząc od oprawy statystycznej nastąpi koncentracja na siedmiu zestawionych

ze sobą obszarach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Wybrane obszary wiążą się z przeprowadzonym pomiarem przy użyciu stosownych narzędzi. Takie zestawienie wyników prowadzonego eksperymentu, pozwala nakreślić obszary, w zakresie których pozytywna zmiana pojawia się często i można ją rozumieć jako możliwą do uzyskania za sprawą wykorzystywania technik teatralizacyjnych w twórczym procesie.

W grupie eksperymentalnej dzięki warsztatom teatralnym we wszystkich analizowanych obszarach zachodzą zmiany, za wyjątkiem obszaru kompetencji emocjonalnych, w którym uwzględniono okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji oraz rozumienie empatyczne. Najmocniej zaś rysuje się obszar autokreacji, a w nim wykształcone, nowe, kompetencje indywidualne. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 1.

**Tabela 1.** Zestawienie werdyktów sędziów kompetentnych dotyczących nieletnich w grupie eksperymentalnej

OBSZAR	HIPOTEZA GŁÓWNA: Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych GRUPA EKSPERYMENTALNA									
		KRZYSZTOF	LUKASZ P.	MATEUSZ D.	PATRYK	ADRIAN	MATEUSZ W.	MAGDALENA	EWELINA	LUKASZ F.	SUMA P/9
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	P	P	P	P	S	S	P	7
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	P	P	N	N	P	P	N	P	6
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	S	P	P	N	N	P	P	N	P	5
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	P	P	P	P	P	S	P	8
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	P	P	P	P	P	N	S	S	S	5

autorefleksja	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	P	P	P	P	S	S	S	S	P	5
funkcjonowanie społeczne	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	P	P	P	P	P	N	S	S	S	5
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	N	P	P	N	S	S	N	P	P	4
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	N	S	N	S	S	N	S	S	S	0

**Legenda:**

**P** – pozytywna weryfikacja hipotezy; **N** – negatywna weryfikacja hipotezy; **S** – stagnacja, brak istotnej zmiany

**Źródło:** Opracowanie własne.

Sędziowie kompetentni orzekali o zmianach pozytywnych, negatywnych lub stagnacji (zatrzymaniu na stałym poziomie) omawianych zmiennych. Największą skutecznością odznacza się stosowanie technik teatralizacyjnych na obraz „ja” (oprócz kompetencji indywidualnych). Siedmiu nieletnich regularnie uczestniczących w warsztatach teatralnych zmieniło sposób postrzegania siebie. Sześć osób rozwinęło postawę twórczą. U ponad połowy nieletnich z grupy eksperymentalnej zauważa się zmianę w zakresie: umiejętności kreatywnych i twórczego rozwiązywania problemów, przeżywania konfliktów i radzenia sobie z nimi, wzmocnienia poczucia własnej wartości i samooceny, przyrostu kompetencji społecznych.

Analiza werdyktów sędziowskich w przypadku grupy kontrolnej wykazała minimalne zmiany w zakresie: kompetencji indywidualnych, obrazu „ja”, postawy twórczej i rozumienia empatycznego, co ukazuje tabela 2.



**Tabela 2.** Zestawienie werdyktów sędziów kompetentnych dotyczących nieletnich w grupie kontrolnej

OBSZAR	HIPOTEZA GŁÓWNA: Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Weryfikacja hipotezy w oparciu o werdykt sędziów kompetentnych GRUPA KONTROLNA									
		EMANUEL	LUKASZO.	DAWID	ADRIAN A.	NICOLAS	ADRIAN W.	PATRYK	MATEUSZ T.	MARCIN	SUMA P/9
autopercpcja	HS 1: obraz „ja”	P	P	N	N	P	N	S	S	P	4
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	P	S	S	S	S	S	S	S	P	2
	HS 4: umiejętności kreatywne i twórcze rozwiązywanie problemów	S	S	S	S	S	S	S	S	S	0
	HS 6: kompetencje indywidualne	P	P	S	P	P	S	P	S	S	5
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	S	S	N	S	S	S	N	S	S	0
autorefleksja	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	S	S	S	N	S	S	S	S	S	0
funkcjonowanie społeczne	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	S	S	S	S	S	S	S	S	N	0
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	S	N	S	S	S	S	S	S	N	0
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	N	S	N	S	N	S	N	P	N	1

**Legenda:**

**P** – pozytywna weryfikacja hipotezy; **N** – negatywna weryfikacja hipotezy; **S** – stagnacja, brak istotnej zmiany

**Źródło:** Opracowanie własne.

Podstawą wszelkich badań psychometrycznych, w tym badań twórczości, jest założenie, że wynik osiągnięty przez osobę badaną w specjalnie dobranych zadaniach może stanowić próbkę jego jawnych dokonań lub w miarę stałych cech charakterologicznych, przejawianych w sytuacjach codziennych<sup>990</sup>. W toku prowadzenia obserwacji badacz może rejestrować zachowania tworzących osób, różnorodne formy namysłu, refleksji, zastoju w procesie twórczym, formułowania i przeformułowania celu, konstruowania struktur próbnych i ich modyfikowania. Może obserwować reakcje emocjonalne towarzyszące fazom procesu twórczego<sup>991</sup>.

Celem analizy było sprawdzenie, czy i jakie związki i relacje istnieją pomiędzy zmiennymi w obszarach autopercepcji, autokreacji, autorefleksji, funkcjonowania społecznego, kompetencji emocjonalnych a uczestnictwem młodzieży niedostosowanej w procesie twórczym, realizowanym w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych. Weryfikacja niektórych hipotez wynika z porównania grupy eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K), inne zaś są zestawieniem analiz wewnątrzsobniczych, podział porządkuje tabela 3.

**Tabela 3.** Rodzaje zmiennych badanych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

OBSZAR	HIPOTEZA Proces twórczy w resocjalizacji nieletnich, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynął na:	Analiza zmiennych	
		w grupie eksperymentalnej	w grupie kontrolnej
autopercepcja	HS 1: obraz „ja”	X	X
	HS 2: świadomość ciała i ruchu	X	–
autokreacja	HS 3: postawę twórczą	X	X
	HS 4: umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów	X	X
	HS 5: ekspresję, ukazywanie siebie poprzez słowo, obraz, ruch	X	–
	HS 6: kompetencje indywidualne	X	X
	HS 7: przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi	X	X

<sup>990</sup> Krzysztof J. Szmidi, *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością*, op. cit., s. 25.

<sup>991</sup> Ibidem, s. 71.

autorefleksja	HS 8: przyjęcie nowego systemu wartości	X	–
	HS 9: wzrost poczucia własnej wartości i samooceny	X	X
funkcjonowanie społeczne	HS 10: formę i treść pełnionych ról	X	–
	HS 11: wzrost kompetencji społecznych	X	X
	HS 12: percepcję społeczną młodzieży w środowisku otoczenia	X	–
	HS 13: funkcjonowanie społeczne i doświadczenia życiowe	X	–
kompetencje emocjonalne	HS 14: okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji	X	X
	HS 15: wzrost rozumienia empatycznego	X	X

**Źródło:** Opracowanie własne.

Przedmiotem dociekań była zasadność i efektywność zastosowanego eksperymentu. Aby uzyskać odpowiedzi na pytania szczegółowe należało podsumować zgromadzony i zestawiony materiał badawczy. Uczynię to poniżej.

#### **6.4.1. Postrzeganie i wyrażanie siebie, zmiana obrazu „ja”**

W wyniku poznawania świata i siebie formułuje się wiedza osobista, a jej centralnym czynnikiem jest obraz samego siebie<sup>992</sup>. Jest to wiedza naturalna, nie zawsze do końca uświadomiona, lecz zawsze pragmatyczna. Zorganizowana jest w system schematów poznawczych, przy czym na potrzeby danej sytuacji używa się tego jej fragmentu który został zaktualizowany, czyli jest dostępny poznawczo. Prezentowana zmienna nie podlegała pomiarowi testowemu, lecz ocenie efektu projekcji przez konsultanta<sup>993</sup>. Przeanalizowano dziewięć Kwestionariuszy „Obrazu Ja” złożonych z postaci wraz z kompozycją właściwości osobowościowych przypisanych indywidualnie przez nieletnich w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

Ewidentnie w grupie eksperymentalnej (E) rysuje się perspektywa prospołeczna, natomiast w obrazach „ja” w post – teście w grupie kontrolnej (K) wyłania się orientacja skoncentrowana na jednostce. Dostrzegalna jest żywsza

<sup>992</sup> Małgorzata Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, s. 309.

<sup>993</sup> Funkcję tą powierzono dr Annie Bautsz-Sontag, o czym już wcześniej wspomniano.

kolorystyka, lecz występuje wiele przymiotników nasyconych żalem, agresją i wątpliwościami. Wytwory poddane ocenie w grupie eksperymentalnej są integralną częścią studium przypadków (wkomponowane zostały w opisy), stanowią rodzaj dokumentu. Natomiast prezentacje portretów nieletnich z grupy kontrolnej umieszczono w aneksie.

#### **6.4.2. Postawa twórcza**

Uruchomiony proces twórczy, w którym proponowano improwizację, dramę i inne techniki teatralizacyjne skłaniające do pobudzenia wyobraźni i kreatywności oraz samodzielności wpłynęły na rozwój postawy twórczej. W grupie kontrolnej wynik jest nieporównywalnie słabszy. W grupie eksperymentalnej osiągnięto wynik wskazujący na postawę twórczą złożoną z postaw nonkonformistycznych, które w przypadku nieletnich objętych nadzorem kuratora nie wprowadzają w zdumienie. Natomiast w zestawieniu z zachowaniami heurystycznymi zyskujemy pełną postawę twórczą.

Sylwetkę nonkonformisty nakreśliła Ryszarda E. Bernacka<sup>994</sup>: nonkonformista nie akceptuje zakazów bez negocjacji. Nie przyjmuje bezkrytycznie rygorów, w związku z tym nie podporządkuje się im, dopóki nie otrzyma przekonującego uzasadnienia ich wprowadzenia. W kontaktach towarzyskich lubi dominować. Przy perswazji zwraca uwagę na treść komunikatu, a nie prestiż nadawcy. Ma skłonność do kwestionowania autorytetów i głoszenia niekonwencjonalnych poglądów<sup>995</sup>. Takie właśnie zachowania można było zaobserwować w trakcie realizowanych warsztatów.

#### **6.4.3. Umiejętności kreacyjne i twórcze rozwiązywanie problemów**

Marek A. Runco<sup>996</sup> zwracał uwagę, na to, że problemy łatwe powodują nudę, problemy zbyt trudne – ucieczkę od problemu. Jeśli trudność jest optymalna, twórca czuje się zaintrygowany i poddaje się wezwaniu poznawczemu – rozwiązywanie problemu postrzegane jest wtedy nie jako znój, lecz jako radosne doświadczenie (motywacja autonomiczna, wewnętrzna)<sup>997</sup>. W związku z tym jednostka twórcza wykazuje stałą zdolność i gotowość do odkrywania i rozwiązywania problemów, tak,

---

<sup>994</sup> Ryszarda E. Bernacka, *Nonkonformizm a twórczość*, [w:] Grażyna Mendecka (red.), *Oblicza twórczości*, op. cit., s. 83.

<sup>995</sup> Ibidem, s. 83.

<sup>996</sup> Krzysztof J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit. 111.

<sup>997</sup> Ibidem, s. 111.

jak w przypadku ponad połowy nieletnich z grupy eksperymentalnej. W grupie kontrolnej nie zarejestrowano umiejętności kreacji i twórczego rozwiązywania problemów.

#### **6.4.4. Kompetencje indywidualne**

Kwestionariusz do Badania Kompetencji Autokreacyjnych (inspirowany ujęciem definicyjnym Marii Dudzikowej)<sup>998</sup> w obu grupach wskazał największe zmiany ze wszystkich rozpatrywanych zmiennych. Przy czym w grupie kontrolnej obejmował tylko pięć przypadków, natomiast w grupie eksperymentalnej pozytywna zmiana dotyczyła ośmiu badanych. Kompetencje indywidualne wiążą się z umiejętnościami, zdolnościami, zasobami osobowościowymi i interpersonalnymi, co znacząco wyłaniało się z prowadzonych rozmów oraz w późniejszej analizie pytań.

#### **6.4.5. Przeżywanie konfliktów i radzenie sobie z nimi**

Spółeczny kontekst stwarzania i odbioru dzieła może uruchomić ponownie emocje poznawcze i emocje związane z „ja” twórcy, zwłaszcza te ostatnie szczególnie mocno wzmacniając<sup>999</sup>. W tym przypadku został rozwinięty i wzmocniony obszar społecznej ekspozycji. Występujący w spektaklu nieletni pokonali barierę zawstydenia, publicznie prezentowali efekty swojej pracy artystycznej. Wyniki pozytywne dotyczą pięciu badanych, w grupie kontrolnej przeżywanie i radzenie sobie w sytuacjach problemowych przebiega na tym samym poziomie.

#### **6.4.6. Wzrost poczucia własnej wartości i samooceny**

Wiara we własne siły wzrosła w pięciu przypadkach nieletnich z grupy eksperymentalnej. Pozostająca bez zmian niskie poczucie własnej wartości i niska samoocena utrzymują się w grupie eksperymentalnej. Zdzisław Bartkiewicz zachęca do ostrożności w pracy nad samooceną osób resocjalizowanych, by pracując nad nią nie doprowadzić do egotyzmu i w konsekwencji nasilenia się zachowań

---

<sup>998</sup> Zob. Maria Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, op. cit. s., 127-152.

<sup>999</sup> Aleksandra Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 67.

antyspołecznych<sup>1000</sup>. Pożądanym zabiegiem jest zwiększanie realizmu w ocenie siebie i swoich możliwości, refleksyjności i zwiększenie samokrytycyzmu, który odwołuje się do kolizji z prawem poprzez przestrzeganie zasad i norm oraz obniżenie skłonności do samousprawiedliwień<sup>1001</sup>.

#### **6.4.7. Wzrost kompetencji społecznych**

Procesowi twórczemu z perspektywy kompetencji społecznych i dostrzegła, że twórczość i kompetencje społeczne są właściwościami, których rozwój wiąże się ze zdobywaniem nowych sprawności, wymaga doskonalenia, aktualizowania w osiąganiu mistrzostwa<sup>1002</sup>. Kompetencje społeczne wyrażające się w umiejętności zachowania się w obliczu sytuacji publicznej ekspozycji i wymagających reakcji asertywnych wykształciły się u połowy uczestników z grupy eksperymentalnej. W grupie kontrolnej obserwujemy niezmiennie ten sam wynik. Trzecim komponentem, który zmienił się nieznacznie w grupie eksperymentalnej to umiejętność zachowania się w sytuacjach intymnych. W trakcie warsztatów powstawało wiele okazji do bycia bardzo blisko cieleśnie, zawężając dystans proksemiczny, co dotyka komunikacyjnej sfery intymnej. Prawdopodobnie, od pewnego momentu wydawało się to już uczestnikom naturalne lub może traktowali ćwiczenia zadaniowo nie myśląc o takiej pracy ciałem w kategoriach intymności.

#### **6.4.8. Okazywanie i przyjmowanie uczuć i emocji**

Daniel Goleman dostrzegł w akcie tworzenia spójność stanów intelektualnych jak i emocjonalnych<sup>1003</sup>. Regulacja emocjonalna i umiejętne korzystanie z energii emocjonalnej odgrywają szczególną rolę w funkcjonowaniu osób twórczych<sup>1004</sup>. Nieletni w grupie eksperymentalnej nauczyli się identyfikować i nazywać uczucia i emocje. Wiele okazji do nabycia tych umiejętności stwarzały improwizacje. W grupie kontrolnej wyniki pozostają bez pozytywnych zmian.

---

<sup>1000</sup> Zdzisław Bartkiewicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich...*, op. cit., s. 271.

<sup>1001</sup> Ibidem, s. 271.

<sup>1002</sup> Małgorzata Połowniak, *Kreatywność i kompetencje społeczne – razem czy osobno*, [w:] Maciej Karwowski, Aleksandra Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 62.

<sup>1003</sup> Daniel Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, op. cit., s. 57.

<sup>1004</sup> Irena Przybylska, *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze*, op. cit., s. 59.

#### 6.4.9. Wzrost rozumienia empatycznego

Warsztaty teatralne odsłoniły braki nieletnich w zakresie współodczuwania. Ta zmienna w grupie kontrolnej i eksperymentalnej pozostaje bez zmian. Należy pamiętać, że praca teatrem jest źródłem informacji o podopiecznym, jego przeżyciach i doświadczeniach, sposobie widzenia siebie i świata. Taka forma ekspresji twórczej tworzy okazję do wyrażania w sposób symboliczny tego, co w danym momencie jest ważne, co wychowanek myśli i czuje, jak postrzega, odbiera świat składający się z innych ludzi i w jaki sposób radzi sobie ze sposobnością uzewnętrznienia problemu i towarzyszących mu emocji<sup>1005</sup>. Mimo, iż w grupie eksperymentalnej nie wypracowano kompetencji emocjonalnych to grupa tworząc razem przekształcała się we wspólnotę, która buduje własną spójność i strukturę w oparciu o współodczuwanie i na więziach emocjonalnych. Takie zjawisko określa się mianem trybalizmu, oznacza ono zespalanie wspólnoty realizującej pomysł na życie<sup>1006</sup>.

Edward Nęcka, pod wpływem koncepcji behawiorystycznych, skłania się ku stwierdzeniu, że twórczość jest rodzajem zachowania sprawczego, które można wyuczyć, wzmacniać i modelować<sup>1007</sup>. Najwięcej pracy ze wszystkich obszarów wymagają kompetencje emocjonalne. Można doskonalić je właśnie za sprawą technik teatralizacyjnych, działanie to musiałyby być stosowane systematycznie i z dużą świadomością i uważnością na najdrobniejsze zmiany.

Konkludując, proces twórczy w resocjalizacji nieletnich za sprawą wykorzystania technik teatralizacyjnych przyniósł następujące zyski pedagogiczne:

- 1) Satysfakcjonująco zmniejszyło się nieprzystosowanie szkolne, rówieśnicze, w mniejszym stopniu obniżyły się zachowania antyspołeczne.
- 2) Obraz „ja” nieletnich, samopostzeżenie uległo wzmocnieniu.
- 3) Praca z ciałem i nad płynnością ruchu, związana z nauką nadawania i dekodowania komunikatów niewerbalnych oraz nabyciem cielesnej

---

<sup>1005</sup> Katarzyna Sawicka, *Socjoterapia jako forma pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiającymi zaburzenia zachowania*, [w:] Iwona Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 75.

<sup>1006</sup> Katarzyna Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia*, op. cit., s. 106. Zob. również: Wojciech J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 1998, s. 164-165.

<sup>1007</sup> Edward Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 45.

świadomości powiodła się. Jej rezultatem była zmiana w sposobie poruszania się, zwykle zdynamizowanego i wielokierunkowego.

- 4) Ukształtowała się postawa twórcza wyrażająca się w nonkonformizmie i zachowaniach heurystycznych.
- 5) Zauważono zmianę w pozytywnym nastawieniu uczestników do otwartego wyzwania i rozwijania ekspresji artystycznej, sprowadzającej się przede wszystkim do spontanicznego, swobodnego i efektownego kreowania ruchu.
- 6) Młodzież biorąca udział w warsztatach odkryła własne kompetencje indywidualne, które pokazują dobre strony, świadomość wyborów, zaangażowanie w działania i perspektywę zarządzania własnym życiem.
- 7) Poczucie własnej wartości i pozytywna samoocena dotyczą przede wszystkim trzech obszarów: zdolności przywódcze i atrakcyjność fizyczna oraz samoakceptacja moralna. Wiąże się to także ze wzrostem samoświadomości.
- 8) Nieletni przełamali lęk publicznego występu, uodpornili się na społeczną ekspozycję oraz nabyli umiejętności prezentowania postaw asertywnych.
- 9) Kompetencje społeczne najsilniej rozwinęły się w obszarze społecznej ekspozycji, co właściwe jest dla omawianego rodzaju twórczej pracy.
- 10) W zakresie kompetencji emocjonalnych nieletni nauczyli się rozpoznawać, nazywać i oswajać własne uczucia i emocje, wykorzystywać emocje do tworzenia relacji i ich podtrzymywania. Jeszcze słabo zarysowane jest wykorzystywanie emocji w działaniu i myśleniu, jednak nastąpił postęp i dlatego warto było ten fakt przytoczyć.

Podsumowując wszystkie zaistniałe zmiany, można stwierdzić, że obszarem najbardziej progresywnym jest autokreacja. Zdaniem Marka Konopczyńskiego autokreacja ujmowana w kategoriach celów, metod i aktywności korekcyjnej głęboko tkwi w generalnej idei teatru<sup>1008</sup>. Jak wynika z zaprezentowanych analiz – „sztuka teatru to nie tylko obszar poszukiwań i spełnień artystycznych. Wysiłek stworzenia nowej rzeczywistości scenicznej jest też – powinien być, szczególnie w pracy z grupami dysfunkcyjnymi – próbą zmierzenia się z bagażem osobistych doświadczeń, jakie wnoszą ze sobą wszyscy twórcy przedstawienia. Inaczej mówiąc w każdym teatralnym przedsięwzięciu warto znaleźć miejsce dla analizy problemu,

---

<sup>1008</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, op. cit., s. 131.



dla refleksji, dla istotnego przesłania, dla świata wartości”<sup>1009</sup>. Teatr to „świat, w którym wszystko jest możliwe, daje szansę bycia innym i sobą bez konsekwencji, jakie zazwyczaj przynosi życie codzienne, zwłaszcza młodzieży niedostosowanej”<sup>1010</sup>. Ukazany teatr można w pełni rozumieć – za Lechem Śliwonikiem – jako „teatr dla życia”, bowiem jest w nim istotne obcowanie z drugim człowiekiem, ale także obcowanie z samym sobą i uczenie się siebie<sup>1011</sup>. Otrzymane w czasie twórczych oddziaływań nowe kompetencje poznawczo-osobowe pozwalają na rozwiązywanie sytuacji życiowej w sposób odmienny niż dotychczas<sup>1012</sup>, wpływając na kształtowanie tożsamości, a tym samym na: autopercepcję, autokreację i autorefleksję, w mniejszym stopniu na funkcjonowanie społeczne i kompetencje emocjonalne. Wielość takich doświadczeń wewnętrznie wzbogaca jednostkę, dostarcza jej wiedzę, o tym jak określić się na tle otaczającego świata<sup>1013</sup>.

## PODSUMOWANIE

Zrelacjonowany przebieg twórczego procesu w środowisku otwartym wiąże się z chęcią formowania twórczego człowieka, zdolnego do samorealizacji w świetle wartości społecznych i kulturowych<sup>1014</sup>. Mirosława Nowak-Dziemianowicz twierdzi, że „na dojrzałą i pełną tożsamość składa się poczucie zadomowienia w świecie, bycia w nim „u siebie” oraz własnego niepowtarzalnego „ja”. Rozważania nad kreowaniem tożsamości oparte są zawsze na rozróżnieniu pomiędzy tym, co takie samo, identyczne, a tym, co odmienne”<sup>1015</sup>. Uzasadnieniem dla osadzenia autopercepcji, autokreacji i autorefleksji w architekturze tożsamości są słowa Józefa Tischnera: „Tożsamość jest konstrukcją, która pozawala mi zdefiniować, kim jestem „ja”, kiedy mówię. Jest w rzeczywistości wymysłem czy odkryciem, które

---

<sup>1009</sup> Maria Schejbal, *Płaszczyzna zadaniowa – mechanizmy i zjawiska w procesie tworzenia dzieła teatralnego*, [w:] Rachela Molicka, Maria Schejbal (red.), *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy* Wydawnictwo Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego Teatr Grodzki, Bielsko Biała 2002, s. 25-26.

<sup>1010</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, op. cit., s. 126.

<sup>1011</sup> Lech Śliwonik, *Teatr dla życia*, Mirosław Gliniecki, Lucyna Maksymowicz, (red.), *Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic*, Teatr „STOP”, Słupsk 2011.

<sup>1012</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>1013</sup> Ewa Bielska, *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] Tomasz Bajkowski Krzysztof Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2001, s. 31.

<sup>1014</sup> Robert Głotow, Claude Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, op. cit., s. 12.

<sup>1015</sup> Mirosława Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, op. cit., s. 35.

rozbudowujemy od wczesnych lat naszego życia. Jest całym wachlarzem sposobów, którymi prezentujemy i postrzegamy siebie”<sup>1016</sup>.

Aktualnie dość często obserwujemy tendencję do czerpania ze sztuk teatralnych w instytucjach nauczania, wychowania, opieki czy resocjalizacji. Może właśnie, dlatego, że „w wyniku obcowania z teatrem człowiek staje się pełniejszy, bardziej wrażliwy na sytuacje i losy ludzkie, głębiej zaangażowany w tworzenie rzeczywistość, w której żyje i która warunkuje jego działalność”<sup>1017</sup>. Zetknięcie młodego człowieka z nowymi dla niego elementami kultury i sztuki poszerza i pogłębia jego emocje, percepcję, myślenie i wyobraźnię<sup>1018</sup>. Jak wykazano, działanie teatrem rozwija potencjał twórczy, integruje, zmniejsza poczucie samotności i izolacji społecznej, kreuje przestrzeń wolności wewnętrznej człowieka i umożliwia mu identyfikację sensu życia<sup>1019</sup>.

Prowadzone przeze mnie badania zdają się potwierdzać wartość strategii teatralizacji. Widać to wyraźnie w analizie i weryfikacji hipotez. Na początek prześledzimy weryfikację hipotez wynikającą z ujęcia grupy eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K). I tak:

**HS 1: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpływa na zmianę obrazu własnego „ja” niedostosowanej młodzieży**

Obszar autopercepcji uległ poprawie. Nieletni potrafili wskazać na swoje mocne strony, czy słabsze umiejętności. W oparciu o poczynione obserwacje oraz oceny sędziów kompetentnych hipotezę tą można zweryfikować pozytywnie.

**HS 3: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych przyczynia się do wydobycia potencjału twórczego niedostosowanej młodzieży**

Analiza statystyczna nie wykazała istotnych różnic między grupami, natomiast, zarówno w toku obserwacji, jak i w analizowanym materiale testowym wyłoniły się postawy nonkonformistyczne i zachowania heurystyczne świadczące właśnie o twórczym potencjale. Potwierdza się przyjętą hipotezę.

---

<sup>1016</sup> Józef Tischner, *Filozofia Dramatu. Wprowadzenie*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1998, s. 7.

<sup>1017</sup> Bogdan Suchodolski, *Teatr i szkoła*. „Scena” 1970, z. 7.

<sup>1018</sup> Marek Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja środowiska otwartym. Koncepcja heurystyczna*, [w:] Irena Pospiszyl, Marek Konopczyński (red.), *Resocjalizacja - w stronę środowiska otwartego*, op. cit., s. 86.

<sup>1019</sup> Marek Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, op. cit., s. 97.

**HS 4: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych rozwinie umiejętności kreacyjne i twórczego rozwiązywania problemów**

W toku warsztatów teatralnych rozpoznano skłonność nieletnich do twórczego rozwiązywania problemów. Nie jest to wzrost istotnie statystyczny, natomiast zaistniałe zmiany potwierdzają słuszność działań. Z drugiej strony – nie występowanie tej zmiennej w grupie kontrolnej, chociażby w jednym przypadku, jest odzwierciedleniem braku twórczej stymulacji. Zatem uznaje się słuszność przyjętej hipotezy.

**HS 6: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynie na ukształtowanie nowych kompetencji indywidualnych niedostosowanej młodzieży**

Kompetencje indywidualne, składające się na obszar autokreacji, wykazały się znacznym progresem. Nowe z nich odnotowano u prawie wszystkich uczestników eksperymentu. Tą hipotezę zdecydowanie weryfikuje się pozytywnie.

**HS 7: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynie na zmianę w zakresie przeżywania konfliktów wewnętrznych i sposobów radzenia sobie z nimi**

Ponad połowa nieletnich z grupy eksperymentalnej nabyła umiejętności radzenia sobie ze stresem, wewnętrznymi pobudkami i dylematami. Uzyskany wynik pozwala na uznanie hipotezy.

**HS 9: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynie na wzrost samooceny i poczucie własnej wartości**

Udział w warsztatach teatralnych przyniósł istotne statystycznie zmiany dotyczące samooceny, należy do nich: wzrost zdolności przywódczych, wzrost samokontroli, samoakceptacji moralnej i atrakcyjność fizyczna. Zaobserwowany postęp na tle grupy kontrolnej sugeruje, iż podejmowane działania ukazują swoją siłę oddziaływania na jednostkę. Taki wynik skłania do pozytywnej oceny hipotezy.

**HS 11: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynie na wzrost kompetencji społecznych niedostosowanej młodzieży**

Prowadzone analizy wskazują na wysoki poziom istotności w obszarze społecznej ekspozycji i asertywności, co pozwala przyjąć hipotezę o korzystnej zmianie, która nastąpiła w wyniku pracy teatrem.

**HS 14: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpływa na świadome i otwarte okazywanie uczuć pozytywnych względem osób znaczących dla niedostosowanej młodzieży**

Wartości dodatnie dostrzegalne są we wszystkich rozpatrywanych obszarach: kierowanie własnymi emocjami, wykorzystywanie emocji w myśleniu i działaniu oraz wykorzystywanie emocji w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów społecznych. Największy jednak przyrost odnotowano w sferze znajomości własnych emocji dotyczy to jednak grupy kontrolnej. Generalnie jednak obserwuje się znaczną tendencję obniżenia całościowej inteligencji emocjonalnej. Przyjętej hipotezy nie można uznać.

**HS 15: proces twórczy w resocjalizacji, realizowany w środowisku otwartym za pomocą technik teatralizacyjnych wpłynie na wzrost rozumienia empatycznego niedostosowanej młodzieży w stosunku do innych osób.**

Rozumienie empatyczne nie różnicuje badanych grup. Umiejętności empatyczne wykazują tendencję spadkową. Praca teatrem nie wpłynęła dodatnio na ten komponent kompetencji emocjonalnych, zatem hipotezę należy odrzucić.

Pozostałe hipotezy (HS 2, HS 5, HS 8, HS 10, HS 12, HS 13) są zweryfikowane i rozstrzygnięte w odniesieniu do indywidualnego przypadku zgodnie z istotą eksperymentu indywidualizującego. Analizujemy zjawisko wewnątrzsobnicze.

Irena Mudrecka jest zdania, że „twórcą jest każdy człowiek, który w miarę swoich możliwości jednoczy się ze światem poprzez własne oryginalne dzieła, wyrażające jego osobowość. Odnajduje on swoją własną drogę życiową, spełnia się w wybranej przez siebie dziedzinie, dzięki czemu kreuje swoją niepowtarzalną osobowość, zyskując poczucie satysfakcji i samorealizacji. Dzięki takiej działalności

nawiązuje kontakt ze światem zewnętrznym i przekracza granice swojego egoizmu”<sup>1020</sup>.

Odniesiony „sukces na polu resocjalizacji może mieć znamiona pyrrusowego zwycięstwa okupionego olbrzymim wysiłkiem. Często potrzeba dużej uważności i zaangażowania, by doprowadzić do szczęśliwego końca proces wyzwalania ze zła, które zawsze ma obwodowy i indywidualny charakter. Resocjalizację należy potraktować jako próbę ocalenia człowieka pogrążonego w słabości. Jednak resocjalizacja nie może być próbą budowania rajów na ziemi, przyjęcie takich wzniosłych, acz utopijnych założeń przyniesie niewątpliwie rozczarowanie i prowadzi do nieustannej porażki. Obcując ze złem, będącym przyczyną rozlicznych życiowych patologii i dewiacji, potrzeba dużej roztropności i specjalnych predyspozycji”<sup>1021</sup>. Krystyna Ostrowska twierdzi, że „pierwszym i podstawowym założeniem nowego podejścia w pracy z nieletnimi powinno być przywracanie nadziei na bycie szczęśliwym i przyczynianie się do szczęścia innych”<sup>1022</sup>.

Warsztaty teatralne przebiegały w gronie darzących się sympatią uczestników, osoba prowadzącej (a zarazem badaczki) zyskała również akceptację młodzieży. Należy podkreślić, że celem spotkań nie była edukacja teatralna czy doskonalenie sztuki aktorskiej, ale budowanie wiedzy o posiadanych zasobach, rozwijanie umiejętności społecznych, eliminowanie szkodliwych nawyków i niepożądanych zachowań, rozwijanie krytycznego myślenia o sobie i innych, nauka współdziałania i współbycia<sup>1023</sup>. Z kolei zapoczątkowanie twórczego procesu stwarzało liczne okazje do rozładowania napięć i niespożytych zasobów energetycznych, radości i namiastki szczęścia. Fundamentalnymi składnikami ćwiczeń był ruch i fizyczna, interakcyjna praca ciałem. W pracy o takim charakterze niezbędna jest – jak pisał Zbigniew Cynkutis – „dyscyplina polegająca na dochodzeniu do rezultatów poprzez trening, nie oznaczający wyłącznie realizację

---

<sup>1020</sup> Irena Mudrecka, *Wspomaganie rozwoju moralnego młodzieży niedostosowanej społecznie*, [w:] Zenon Jasiński, Irena Mudrecka (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, op. cit., s. 187-188.

<sup>1021</sup> Piotr Aszyk, *Bezdroża zła – szkic filozoficzny*, [w:] Krzysztof Biel, Mariusz Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnic zła*, op. cit., s. 71.

<sup>1022</sup> Krystyna Ostrowska, *Warunki pozytywnej resocjalizacji*, [w:] Krzysztof Biel, Mariusz Sztuka (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnic zła*, op. cit., s. 126.

<sup>1023</sup> Por. Ewelina Justyna Konieczna, *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, op. cit., s. 61.

planów, ale uruchamianie ciekawości na temat tego, co ciało aktora, jego głos pobudzone wyobraźnią mogą wyrazić o nim samym jako człowieku”<sup>1024</sup>.

Omawiając warsztaty wielokrotnie używano słowo spotkanie. Nie chodzi tu jedynie o spotkanie rozumiane jako kolejny dzień ćwiczeń i prób do nadchodzącego wydarzenia, ale o spotkanie, w którym obecny jest drugi człowiek. Maria Jagieła przybliżając filozoficzną istotę spotkania mówi: „w ciągu swojego życia człowiek uczestniczy w wielości różnorodnych spotkań. Spotkanie (...) jest jednym z nielicznych ważnych wydarzeń w życiu człowieka. Jest epizodem niezwykłym, ma przemieniającą i osobotwórczą moc. Spotkanie odsłania metafizyczny wymiar ludzkiej egzystencji. Stanowi punkt do rozumienia człowieka i otaczającej go rzeczywistości”<sup>1025</sup>. Są zatem spotkania, które na zawsze zostają w pamięci. Są ludzie o których długo pamiętamy. Moje spotkanie z Nieletnimi do takich właśnie należy.

---

<sup>1024</sup> Zbigniew Cynkutis, *Aktor. Animator twórczych procesów*, op. cit., s. 210.

<sup>1025</sup> Maria Jagieła, *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 11.

## Bibliografia:

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
2. Argyle M., *Zdolności społeczne*, [w:] Moscovici S., *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, WSiP, Warszawa 1998.
3. Asyngier – Koziół A., *Teatr – dziecko – edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2003, nr 3.
4. Aszyk, P., *Bezdroża zła – szkic filozoficzny*, [w:] Biel K., Sztuka M. (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, Seria „Dylematy Resocjalizacji”, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010.
5. Bachmat P., *Podstawowe zadania kuratorów sądowych w ustawodawstwie polskim*, [w:] Wójcik D. (red.), *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2010.
6. Badora S., Czereddecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
7. Balme Ch., *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
8. Baniewicz E., *Rozmowy z Teresą Nawrot. Ćwiczenia według techniki Jerzego Grotowskiego*, Wydawnictwo Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej, Łódź 2012.
9. Barba E., *Teatr – kultura*, „Dialog” 1980, nr 5.
10. Baro T., *Teatr – terapeutyczny ekran*, „Scena” 2000, nr 4 (12).
11. Bartkowicz Z., *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
12. Bartkowicz Z., *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] Zbigniew Bartkowicz, Andrzej Węgliński, Agnieszka Lewicka (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu niedostosowanych społecznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
13. Bem D. J., *Self-perception Theory*, [in:] Berkowitz L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 9, Tom 6, New York: Academic Press 1972.
14. Bernacka R. E., *Nonkonformizm a twórczość*, [w:] Mendecka G. (red.), *Oblicza twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
15. Bernasiewicz M., *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” oraz Uniwersytet Śląski, Kraków 2011.
16. Bernasiewicz M., *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja, opór*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
17. Będkowska-Heine V., *Czas wolny uczniów poddanych nadzorowi kuratorów sądowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1991.
18. Bielańska A., *Teatr, który leczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

19. Bielska E., *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] Bajkowski T., Sawicki K. (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.
20. Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny, Perspektywa i metoda*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2007.
21. Boal A., *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way – Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014.
22. Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch rozwijający dla wszystkich*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2009.
23. Borowski R., Wysocki D., *Instytucje wychowania resocjalizującego*, Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Płock 2001.
24. Brach J., *O znakach literackich i znakach teatralnych*, [w:] Degler J., *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, Tom 1, *Dramat – Teatr*, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, Wrocław 1974.
25. Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę, Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1994.
26. Braun K., *Druga Reforma teatru? Szkice*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979.
27. Brągiel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Seria „Studia i monografie”, Uniwersytet Opolski, Opole 1994.
28. Brzeziński J., *Metodologia Badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
29. Cekiera Cz., *Pojęcie i formy nieprzystosowania społecznego*, [w:] „Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne”, 1979, nr 5.
30. Clifford S., Hermann A., *Drama. Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku: praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2003.
31. Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie autoedukacji*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2004.
32. Cynkutis Z., *Aktor. Animator twórczych procesów*, Wydawnictwo Biblioteki Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej, Łódź 2012.
33. Czajka W., *Efektywność resocjalizacyjna umieszczenia nieletniego poza zakładem poprawczym. Studium prawnoempiryczne*, Instytut Badania Prawa Sądowego, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1979.
34. Czapów C., *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, Część I, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.
35. Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
36. Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.



37. Czerkawski A., *Możliwości wykorzystania dramatoterapii w resocjalizacji*, [w:] Nowak A. (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty*, „Chowanna”, 2006, Tom 2(27).
38. Cypryńska M., Bedyńska S., *Porównanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] Bedyńska S., Brzezicka A. (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny przewodnik po analizie danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo „Academica”, Warszawa 2007.
39. Davies M.H., *Empatia o umiejętności współodczuwania*, GWP, Gdańsk 2001.
40. Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K., *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
41. Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
42. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mazursko-Warmińskiego, Olsztyn 2006.
43. De Bono E., *Teach Yourself How to Think*, Viking Press, London 1995.
44. Degler J., *Problemy teorii dramatu i teatru*, Tom 1 i 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.
45. Dobrołowicz W., Domon M., *W kierunku twórczych nagród i kar*, [w:] Dobrołowicz W., Karwowski M., (red.), *W stronę kreatywności*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2002.
46. Dobrołowicz W., Karwowski M. (red.), *W stronę kreatywności*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.
47. Domań R. (red.), *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2010.
48. Domański Cz., *Statystyczne testy nieparametryczne*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1979.
49. Duda A., *Teatr realności. O iluzji i realności w teatrze współczesnym*, Wydawnictwo „Słowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2006.
50. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne*, [w:] Kotusiewicz A., Dudzikowa M. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1994.
51. Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
52. Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Wydawnictwo „Terra”, Warszawa 1993.
53. Dziemidok B., *Sztuka, wartości, emocje*, Fundacja dla Instytutu Kultury, Uniwersytet Gdański, Warszawa 1992.
54. Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
55. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001.

56. Dyczewski L., *Rodzina twórcą i przekazicielem kultury*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2003.
57. Ecler-Nocoń B., *Inspiracje Florianem Znanieckim w badaniach pedagogicznych*, [w:] Chodkowska M., Mach A. (red.), *Wychowanie w środowisku. Między tradycjami a wyzwaniem cywilizacji przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
58. Eichstaedt K., *Postępowanie przed sądem w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2008.
59. Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. Żywicki M., Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2004.
60. Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
61. Fecenec D., *Podręcznik MSEI – Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*, polska adaptacja, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2008.
62. Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
63. Francuz P., Mackiewicz R., *Liczy nie wiedzą skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce, nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
64. Franklin E. N., *Świadomość ciała, Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu*, Wydawnictwo „Kined”, Warszawa 2007.
65. Fręś J.A., *Edukacja teatralna w szkole średniej. Założenia – metody – propozycje*, Katowice 1990.
66. Fręś J.A., *Teatr młodzieżowy. Warsztat – spektakl – scenariusze*, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów 2012.
67. Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
68. Galewska-Kustra M., *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody*, [w:] Szmit K. J. (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
69. Gałązka A., *Motywacyjne uwarunkowania twórczości*, [w:] Szmit K. J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
70. Gardnem H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 2002.
71. Geldard D., *Promocja zachowań ukierunkowanych na dbanie o siebie*, [w:] Geldard K. (red.), *Skuteczne interwencje w pracy z młodymi ludźmi z grup ryzyka*, PARPA, Warszawa 2010.
72. Gerald M., Zeidner M., Roberts R. D., *Emotional Intelligence, “Science and Myth”*, Cambridge: MIT Press 2004.

73. Gergen K. J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu społecznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
74. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
75. Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przekład i przedmowa Wojnar I., WSiP, Warszawa 1985.
76. Gładyszewska-Cylulko J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
77. Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.
78. Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo „Aletheia”, Warszawa 2008.
79. Goldstein A. P., Glick B., Gibbs J., *ART. Program Zastępowania Agresji*, tłum. Bartz E., Instytut Amity, Warszawa 2004.
80. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 1997.
81. Goleman D., *Inteligencja społeczna*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2007.
82. Górski S., *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
83. Góralski A., *Czymże jest twórczość?*, [w:] Góralski A. (red.), *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1978.
84. Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobrażenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
85. Gromek K., *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2004.
86. Grzegorzewska M., *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji i młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Szkoła Specjalna”, 1960, nr 6.
87. Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo PIPS, Warszawa 1964.
88. Grzegorzewska M., *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji i młodzieży niedostosowanej*, „Szkoła Specjalna”, 1960, nr 6.
89. Grzelak J., Jarymowicz M., *Tożsamość i współzależność*, [w:] Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1, *Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk 2000.
90. Guzy-Steinke H., Wilk T., *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2009.
91. Han-Ilgiewicz N., *Dziecko w konflikcie z prawem karnym*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1965.
92. Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
93. Hałas E., *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
94. Hamerski O., *Improwizacja według Keitha Johnstone'a*, Biblioteka Zeszytów Naukowych Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. I. Solskiego w Krakowie, Kraków 2014.

95. Hausbrandt A., *Teatr w społeczeństwie*, WSiP, Warszawa 1983.
96. Hausbrandt A., Holoubek G., *Teatr jest światem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
97. Heine M., *Warunki efektywności resocjalizacji nieletnich poddanych dozorowi sądowych kuratorów społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1982.
98. Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.
99. Hoffmann B., *Narkotyki w kulturze młodzieżowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
100. Hołyst B., *Zagrożenia ładu społecznego*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
101. Jagieła M., *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydarzeniu wychowującym na drodze życia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
102. Jagiełło-Rusiłowski A. (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, Warszawa 2010.
103. Jankowska M., *Twórczość jako proces samokreacji, wzmacniający twardość psychiczną w obliczu zmian*, [w:] Mendecka G. (red.), *Oblicza twórczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
104. Jankowski D. (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
105. Janus-Sitarz A., *Lekcje teatru, książka dla nauczyciela i ucznia*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999.
106. Jarymowicz M. (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Ossolineum, Warszawa – Wrocław 1988.
107. Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
108. Jawłowska A., *Więcej niż teatr*, PIW, Warszawa 1988.
109. Jedlewski S., *Młodzież niedostosowana społecznie*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
110. Jedynek T., Stasiak K., *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, Lexis Nexis, Warszawa 2008.
111. Jordan M., *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*, [w:] Jasiński Z., Mudrecka I. (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
112. Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji. Praktyka oddziaływań arteterapeutycznych z zastosowaniem kreacji plastycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
113. Karasowska A., *Zaburzenia zachowania uczniów jako dysfunkcyjna siła działająca w systemie społecznym szkoły*, [w:] Deptuła M. (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
114. Karłyk-Ćwik A., *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2009.
115. Karolak W., *Sztuka jako zabawa. Zabawa jako sztuka*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1991.

116. Karwowski M. (red.), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Seria „Homo Creator”, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
117. Karwowski M., *Kreatywność – feeria rozumień, uwikłań, powodów. Teoretyczno-empiryczna prolegomena*, [w:] Karwowski M., Aleksandra G. (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Seria „Homo Creator”, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
118. Kawula S., *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2012.
119. Kawula S., *Próba pedagogicznej typologizacji rodzin*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
120. Kawula S., *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
121. Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo – wychowawcza*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
122. Kącki A., *O atrybutach i akcydensach teatru eksperymentalnego*, [w:] Sikorski W., Sikorska A. (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014.
123. Kisała A., *Rozmiary niedostosowania społecznego wśród nieletnich przestępców*, „Auxilium Sociale” – „Wsparcie Społeczne”, 1998, nr 2.
124. Kłoskowska A., *Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej*, "Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 4a.
125. Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
126. Kocowski T., *Geneza i funkcje procesów motywacyjnych człowieka*, „Przegląd Psychologiczny”, 1987.
127. Kocowski, T., Tokarz. A., *Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej*, [w:] Tokarz A. (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, SAWW, Poznań 1991.
128. Kołomański Ł., *Aggression Replacement Training (ART) jako przykład stosowania komponentu behawioralno – poznawczego w resocjalizacji nieletnich*, [w:] Rejzner A., Szczepaniak P., *Terapia w resocjalizacji. Część I – ujęcie teoretyczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
129. Kołodziejaska T., *Proces autoedukacji i jej realizacja poprzez sztukę*, [w:] Jankowski D. (red.), *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
130. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
131. Konaszewski K., *Kształtowanie tożsamości młodzieży nieprzystosowanej w środowisku otwartym (na przykładzie ośrodka kuratorskiego w Białymstoku)*, [w:] Sawicki K., Konaszewski K. (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teoria – badania – praktyka*, Agencja Wydawnicza „Ekopress”, Białystok 2014.
132. Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

133. Konieczna E. J., *Zastosowanie teatroterapii w praktyce pedagogicznej*, [w:] Sikorski W., Sikorska A. (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014.
134. Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Editions Spotkania, Warszawa 1996.
135. Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja środowisku otwartym. Koncepcja heurystyczna*, [w:] Pospiszyl I., Konopczyński M. (red.), *Resocjalizacja - w stronę środowiska otwartego*, WSPR „Pedagogium”, APS, Warszawa 2007.
136. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
137. Konopczyński M., *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, „Probacja”, 2009, nr 1.
138. Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
139. Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1971.
140. Konopnicki J., *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci a środowisko*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964.
141. Kosiński D., Wypych-Gawrońska A., Staniej A., Marszałek A., Sugiera M., Leśnierowska J., *Słownik wiedzy o teatrze*, Wydawnictwo Park Edukacja, Bielsko Biała 2008.
142. Kopeć-Chrościcka M., *Kurator sądowy: zadania profilaktyczne i resocjalizacyjne*, WSPS, Warszawa 1984.
143. Kornilowicz K., *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, [w:] Kornilowicz K. (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*, Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych, Warszawa 1930.
144. Korpanty A., *Rola i skuteczność kurateli dla nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2004, nr 3-4.
145. Kowzan T., *Znak w teatrze*, [w:] Degler J., *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, Tom 1, *Dramat – Teatr*, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, Wrocław 1974.
146. Kowzan T., *Znak i teatr*, Wydawnictwo „Znak – Język – Rzeczywistość”, Polskie Towarzystwo Semiotyczne, Warszawa – Łódź 1998.
147. Kozak S., *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Wydawnictwo „Difin” sp. z o.o., Warszawa 2007.
148. Koziński J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
149. Koziński J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
150. Koziński J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
151. Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

152. Krasoń K., *Znak jako komunikat w teatrze ruchu*, [w:] Krasoń K., Mazepa-Domagala B., *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katowice – Mysłowice 2006.
153. Krasoń K., *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne*, [w:] Krasoń K., Mazepa-Domagala B., *Wyrazić i odnaleźć siebie. Czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katowice – Mysłowice 2008.
154. Krasoń K., *Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania („Profil ruchowego zachowania się dziecka” – ujęcie sygnałne)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3.
155. Krasoń K., *Ciało jako węzeł znaczeń w pedagogice twórczości*, [w:] Szmidt K. J., Ligęza W. (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży, Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur”, Kraków 2009.
156. Krasoń K., Czerkawski A.: *Sklonność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
157. Krasoń K., *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2013.
158. Kubacka-Jasiecka D. (red.): *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
159. Kubacka-Jasiecka D., *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
160. Kubicka D., *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 2-3.
161. Kubicka D., *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
162. Kukułowicz T., *Szacunek dla dziecka w twórczości J. Korczaka*, [w:] Kukułowicz T. (red.), *Teoria wychowania*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1996.
163. Kulczycki M., *Arteterapia i psychologia kliniczna*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, 1990, nr 57.
164. Kupiec H., *Fotografika w służbie resocjalizacji*, [w:] Jaskuła S. (red.), *Sztuka w służbie edukacji*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Zeszyt 14, WSPR „PEDAGOGIUM”, Warszawa 2010.
165. Kurek A., *Działalność kulturalno-oświatowa w polskich zakładach penitencjarnych w latach 1945-1997*, [w:] Jasiński Z., Mudrecka I. (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
166. Kusztal J., *Resocjalizacja prze kulturę artystyczną* [w:] Żurkowski B (red.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

167. Kuształ J., *Odpowiedzialność nieletnich w prawie polskim*, [w:] Urban B.(red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży. Skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice 2004.
168. Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika, Podręcznik akademicki*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
169. Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
170. Lewicki A., *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1969.
171. Limon J., *Brzmienia czasu. O aktorstwie i mowie scenicznej*, Wydawnictwo „słowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2011.
172. Limon J., *Obroty przestrzeni*, Wydawnictwo „słowo/obraz terytoria”, Gdańsk 2008.
173. Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Tom 4, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.
174. Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, PZWS, Warszawa 1966.
175. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
176. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
177. May R., *O istocie człowieka, szkice z psychologii egzystencjalnej*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1995.
178. Machel H., *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*, [w:] Urban B., Stanik J. M., *Resocjalizacja*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
179. Machulska H., *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama” 1992, nr 1.
180. McGrath H., Edwards H., *Trudne osobowości. Jak radzić sobie ze szkodliwymi zachowaniami innych oraz własnymi*, przeł. Józwiak B., Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2010.
181. Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994.
182. Makowski R. F., *Za murami poprawczaka*, Oficyna Wydawnicza „ŁośGraf”, Warszawa 2009.
183. Malicka M., *Bycie sobą jako ideał*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
184. Marczewski M., *Opinie zawodowych kuratorów o problemach swojej pracy*, [w:] Wójcik D. (red.) *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2010.
185. Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo LiberaLibri, Warszawa 2013.
186. Marzec-Holka K., *Instytucja społecznych kuratorów sądowych w świetle badań*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1994.
187. Marynowicz-Hetka E., *Zagrożenia rozwoju bio-psycho-kulturalnego w wielkomiejskich rodzinach problemowych*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Oeconomica”, 1986, nr 55.



188. Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Seria „Biblioteka Klasyków Psychologii”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
189. Mączyńska J., *Możliwości zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym u uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] Włodek-Chronowska J. (red.), *Dysharmonie rozwoju, problemy diagnozy i terapii*, „Prace pedagogiczne”, zeszyt 19, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.
190. Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
191. Milczarek-Pankowska K., *Współczesny teatr poszukujący*, WSiP, Warszawa 1986.
192. Moczydłowska J., *Psychodrama w pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, nr 2.
193. Modrzejewska-Świgulska M., *Teorie twórczości codziennej*, [w:] Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2007.
194. Modrzejewska-Świgulska M., *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, [w:] Szmidt K. J. (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
195. Molicka R., Schejbal M., *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy*, Wydawnictwo Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego Teatr Grodzki, Bielsko Biala 2002.
196. Morawski J., *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Instytut Amity, Warszawa 2004.
197. Mudrecka I., *Wspomaganie rozwoju moralnego młodzieży niedostosowanej społecznie*, [w:] Jasiński Z., Mudrecka I. (red.), *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
198. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Seria „Postępy Psychologii”, GWP, Sopot 2003.
199. Nęcka E., *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*, GWP, Gdańsk 2003.
200. Niebrzydowski L., *O poznawaniu i ocenie samego siebie: na przykładzie młodzieży dorastającej*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.
201. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
202. Nikitorowicz J., *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*, [w:] Lewowicki T., Grabowska B., Różańska A., *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, WEiNoE Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
203. Nowak A., *Wybrane obszary działalności rodzinnych kuratorów sądowych*, [w:] „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 1999, nr 3 (39).
204. Nowak A., Wysocka E., *Zagrożenia społeczne we współczesnym świecie: elementy patologii społecznej i kryminologii*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2001.
205. Nowak B. M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

206. Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika, Podręcznik akademicki*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
207. Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
208. Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
209. Nowak-Wolna K., *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] Sikorski W., Sikorska A. (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014.
210. Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
211. Obuchowska I., *Drogi dorastania*, WSiP, Warszawa 1996.
212. Obuchowska I., *Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Seria „Psychologia i Pedagogika”, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996.
213. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Kraków 2007.
214. Olczak M., *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
215. Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
216. Opora R., *Kierunki współczesnych badań nad efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Probacja”, 2012, nr 3.
217. Opora R., *Resocjalizacja, wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
218. Ostrihańska Z., Paszkiewicz A., *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2012.
219. Ostrowska K., *Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, [w:] Ostrowska K., Milewska E. (red.), *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.
220. Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2008.
221. Ostrowska K., *Warunki pozytywnej resocjalizacji*, [w:] Biel K., Sztuka M. (red.), *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, Seria „Dylematy Resocjalizacji”, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010.
222. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
223. Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogiczne*, [w:] Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
224. Pankowska K., *Kultura, sztuka, edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

225. Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
226. Paszkiewicz A., *Podmiotowe traktowanie wychowanka w pracy rodzinnego kuratora sądowego*, Wydawnictwo „Norbertinum”, Lublin 2012.
227. Paszkiewicz A., Łobacz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2013.
228. Paszkiewicz A., *Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2015.
229. Pawlak J., *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatium”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
230. Pease A. B., *Mowa ciała*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2010.
231. Piekarski J., *Diagnoza typologiczna rodziny jako środowiska wychowawczego*, [w:] Lepalczyk I., Badura J. (red.), *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Warszawa 1987.
232. Pielasińska W., *Ekspresja i komunikacja międzyludzka*, [w:] Śnieciński J. (red.), *Świat człowieka, świat sztuki*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
233. Pielasińska W., *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, WSiP, Warszawa 1983.
234. Pieter J., *Poznawanie środowiska wychowawczego*, PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków 1960.
235. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.
236. Pietrański Z., *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, [w:] Maria Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
237. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
238. Piszczek M., *Terapia zabawą, terapia przez sztukę*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej MEN, Warszawa 2002.
239. Ploch L., *Dążenie do modelu terapii sztuką artystyczną uczniów niedostosowanych społecznie*, [w:] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II – ujęcie praktyczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
240. Polakowski J., *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształtowaniu sprawności językowej*, „Oświata i Wychowanie” 1991, nr 10.
241. Połowniak M., *Kreatywność i kompetencje społeczne – razem czy osobno*, [w:] Karwowski M., Gajda A. (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
242. Popok S. L., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
243. Popok S. L., *Twórczość w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2004.

244. Poppek S. L., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
245. Pospiszyl K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
246. Pospiszyl K., *Patologie społeczne*, Seria „Resocjalizacja”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
247. Prieto L. J., *Przekazy i sygnały*, tłum. Lalewicz J., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
248. Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
249. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
250. Pytka L., *Resocjalizacja nieletnich – rozkwit i zwyrodnienie wątków*, [w:] Rejzner A. (red.), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, IPSIR, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
251. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
252. Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
253. Radochoński M., Radochońska A., *Współzależność czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych w genezie zachowań antyspołecznych dzieci i młodzieży*, [w:] Urban B. (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Mysłówice 2004.
254. Raszewski Z., *Teatr w świecie widowisk. Dziewięćdziesiąt jeden listów o naturze teatru*, Wydawnictwo „Krağ” Warszawa, 1991.
255. Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1976.
256. Read H., *Sens sztuki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
257. Rejzner A., Szczepaniak P. (red.): *Terapia w resocjalizacji. Część I – ujęcie teoretyczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
258. Rejzner A., Szczepaniak P. (red.): *Terapia w resocjalizacji. Część II – ujęcie praktyczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
259. Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1975.
260. Rogers C., *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Wydawnictwo „Rebis”, Poznań 2002.
261. Rudowski T., *Edukacja i terapia przez sztukę, Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*, Wydawnictwo „Eneteia”, Warszawa 2013.
262. Rzewuska E., Słupczyńska G., *Teatr lalek i dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
263. Sakowicz T., *Przemoc wśród młodzieży wyzwaniem dla profesjonalnych oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w środowisku lokalnym*, [w:] Sołtysiak T., Latoś A.,

- Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna w środowisku otwartym, instytucjach wychowawczych, poprawczych oraz karnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
264. Sawicka K., *Projekt modelu organizacyjnego kuratorów sądowych*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego”, 1985, nr 23.
265. Sawicka K., *Model kurateli sądowej*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. Prof. Stanisława Batawii, 1996, nr 5.
266. Sawicka K., *Socjoterapia jako forma pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiającymi zaburzenia zachowania*, [w:] Dąbrowska-Jabłońska I. (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
267. Sawicki K., *Środowiskowy wymiar niedostosowania*, [w:] Sawicki K., Konaszewski K. (red.), *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie – badania – praktyka*, Uniwersytet w Białymstoku, Agencja Wydawnicza Ekopress, Białystok 2014.
268. Schejbal M., *Płaszczyzna zadaniowa – mechanizmy i zjawiska w procesie tworzenia dzieła teatralnego*, [w:] Molicka R., Schejbal M., *Teatr i terapia. Proces artystyczny – proces grupowy*, Wydawnictwo Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego „Teatr Grodzki”, Bielsko Biała 2002.
269. Schejbal M., *Pokażę Ci świat. Ćwiczenia, zabawy, etiudy teatralne*, Wydawnictwo Bielskiego Stowarzyszenia Artystycznego Teatr Grodzki, Bielsko Biała 2002.
270. Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1990.
271. Siedlecki A., *Sekrety techniki aktorskiej. Jak uczyć?*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007.
272. Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
273. Siemionow J., *Specyfika funkcjonowania instytucji dla nieletnich – resocjalizacja otwarta na środowisko drogą powrotu do środowiska*, [w:] Przybyliński S. (red.), *Przekraczanie kręgu zagubionego człowieczeństwa na resocjalizacyjnej niwie*, Naukowe Forum Pedagogów Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Tom 4, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
274. Sikorska-Żyrek B., *Drama w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły”, 1997, nr 2.
275. Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
276. Sitarczyk M., *Nieletni sprawcy zabójstw. Sylwetki psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
277. Skorny Z., *Terapie psychologiczne jako podstawa arteterapii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, 1989, nr 52.
278. Skryplonek Ł., *Hip-hop w resocjalizacji, prezentacja metody*, [w:] Jaskuła S. (red.), *Sztuka w służbie edukacji*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, zeszyt 14, WSPR „PEDAGOGIUM”, Warszawa 2010.
279. Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa, PWN 1990.

280. Słupczyński J., „*Międzynarodowe Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku*” jako przegląd amatorskich teatrów osób niepełnosprawnych, [w:] Rzewuska E., Słupczyńska G., *Teatr lalek i dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
281. Sołowiej J., *Psychologia Twórczości*, wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997.
282. Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965.
283. Stanik J. M., *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy klinicznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1980.
284. Stanik J., Urban B. (red.): *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
285. Stankowski A., *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie: przyczyny, profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 1991.
286. Stańko-Kaczmarek M., *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2013.
287. Stefańska A., *Terapeutyczno-rozwojowe funkcje procesu gry. Między dramą, dramaterapią, a psychodramą*, [w:] Krasoń K., Mazepa-Domagala B., (red.), *Wyrzucić i odnaleźć siebie. Czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice – Mysłowice 2008.
288. Stein M., *Creativity and culture*, “*Journal of Psychology*” 1953, za: Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Śliwowski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Tom 4, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2010.
289. Steiner M., *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.
290. Steker R. E., *Studium przypadków*, [w:] Korporowicz L. (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
291. Stępiak P., *Modele kurateli sądowej po roku 2001 w świetle badań empirycznych*, „Archiwum Kryminologii”, Tom XXXII, 2010.
292. Strelau J., Doliński D., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
293. Stróżowski W., *Dialektyka twórczości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
294. Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.
295. Strzałecki A., *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969.
296. Suchodolska J., *W poszukiwaniu wyznaczników kondycji psychospołecznej współczesnej młodzieży*, [w:] Lewowicki T., Grabowska B., Różańska A. (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości. Problemy i sugestie rozwiązań*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
297. Suchodolski B., *Kim jest człowiek*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
298. Suchodolski B., *Teatr i szkoła*, „Scena”, zeszyt 7, 1970.

299. Svábová B., *Aplikacja dramaterapii w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi psychicznie*, [w:] Stankowski A., Gabryś K. (red.), *Antropotechnika, kulturotechnika, socjotechnika w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo „Gnome”, Katowice 2010,
300. Syrek E., *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w rejonie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.
301. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1970.
302. Szmidt K. J., *ABC kreatywności*, Wydawnictwo „Difin”, Kraków 2010.
303. Szmidt K. J. (red.), *Pedagogika twórczości*, Wydawnictwo GWP, Sopot 2005.
304. Szmidt K. J., *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk*, [w:] Szmidt K. J. (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009.
305. Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno oświatowej w lecznictwie*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej, Poznań 1994.
306. Szulc W., *Sztuka w służbie medycyny. Od antyku do postmodernizmu*, Wydawnictwo Akademii Medycznej w Poznaniu, Poznań 2001.
307. Śliwa S., *Teatroterapia w procesie kreatywnej resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, [w:] Sikorski W., Sikorska A. (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2014.
308. Śliwonik L., *Teatr dla życia*, [w:] Gliniecki M., Maksymowicz L. (red.), *Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic*, Teatr „STOP”, Słupsk 2011.
309. Śliwonik L., *Zamurowany*, [w:] Jajte-Lewkowicz I., Piasecka A. (red.), *Terapia i teatr. Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*, część II, Poleski Ośrodek Kultury, Łódź 2006.
310. Tatariewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Ossolineum, Wrocław 1982.
311. Terlecki T., *Funkcja społeczna teatru*, [w:] Zaleski-Lubicz Z. (red.), *Życie sztuki. Rocznik trzeci*, Administracja i skład główny w kasie im. Mianowskiego, Warszawa 1938.
312. Tesser A., Felson R. B., Suls J. M., *Ja i tożsamość*, GWP, Gdańsk 2004.
313. Tischner J., *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1998.
314. Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1975.
315. Tokarz A., *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław 1985.
316. Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
317. Trzewikowska-Knieć P., *Formy i funkcje współczesnego teatru tańca tworzonego dla dzieci i przez dzieci*, [w:] Karasińska M., Leszczyński G. (red.), *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury. Świat w teatrze*, Tom 2, Poznań 2007.
318. Turner J. H., Stets J. E., *Socjologia emocji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

319. Tyszka Z., *Rola kuratora sądowego w resocjalizacji nieletnich przestępców (studium socjologiczno-psychospoleczne)*, Seria „Psychologia i Pedagogika”, Poznań 1963, nr 5.
320. Tyszka Z., *Z metodologii badań społecznych nad rodziną*, Wydawnictwo Prasowe „Pomorze”, Bydgoszcz 1988.
321. Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M., *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju człowieka*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
322. Ubersfeld A., *Czytanie teatru*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
323. Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Seria „Resocjalizacja”, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
324. Urban B., *Kryteria i typologia zaburzeń w zachowaniu młodzieży* [w:] Urban B. (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży. Skrypt dla studentów pedagogiki resocjalizacyjnej*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Mysłowice 2004.
325. Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
326. Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, [w:] Urban B., Stanik J. M. (red.), *Resocjalizacja*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
327. Urban B., Stanik J., (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
328. Urban B., Stanik J., (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
329. Urban K.K., *Toward a componential model of creativity*, [in:] Ambrose D., Cohen L.M., Tannenbaum A. J. (eds.), *Creative intelligence. Toward theoretical integration*, Cresskill: Hampton Press 2003.
330. Uszyńska-Jarmoc J., *Czego nie wiemy o twórczości w szkole. Obszary zdeformowane, ignorowane lub/i zaniedbane*, [w:] Krasoń K. (red.), *Twórczość – Ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, „Chowanna”, 2011, Tom 1(36).
331. Wall W. D., *Wychowanie i zdrowie psychiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960.
332. Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1995.
333. Weisberg R. W., *Creativity and knowledge: A challenge to theories*, [in:] *Handbook of creativity*, Sternberg R. J. (ed.), Cambridge: Cambridge University Press 1999.
334. Węgliński A., *Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi – KRE II*, [w:] Wojnarska A. (red.), *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
335. Wiles D., *Krótką historia przestrzeni teatralnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.



336. Wilk T., *Rewitalizacja społeczna przez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
337. Witalewska H., *Teatr a człowiek współczesny*, Wydanie pierwsze, WSiP, Warszawa 1983,
338. Witerska K., *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo „Difin” S.A., Warszawa 2014.
339. Wieczorek L., *Polityka sądów wobec nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2011.
340. Wieczorek L., *Przestępczość i demoralizacja nieletnich w Polsce w okresie transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2005.
341. Winiarski M., *Wykluczenie społeczne dzieci i młodzieży – prorodzinne formy przeciwdziałania*, „Pedagogika Społeczna”, 2008, nr 2 (28).
342. Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1988.
343. Wojciszke B., *Psychologia miłości*, GWP, Gdańsk 1999.
344. Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2001.
345. Wojnar I., *Sztuka jako podręcznik życia*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1984.
346. Wolan T., *Resocjalizacja, uwarunkowania, doświadczenia, projekty zmian*, Wydawca „KONTRAKT”, Radom 2005.
347. Wolny A., *Teatr – sztuka wieloraka*, [w:] Sikorski W., Sikorska A. (red.), *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, Wydawnictwo „Difin” SA, Warszawa 2014
348. Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1973
349. Woźniak W., *Wykorzystywanie wierszy pisanych przez wychowanki zakładu poprawczego w metodyce resocjalizacji*, [w:] Pospiszyl I., Szczepaniak R., *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2007.
350. Wójcik D. (red.), *Kuratela sądowa. Sukcesy i porażki*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2010.
351. Wysocka E., *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, [w:] Nowak A. (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty*, „Chowanna”, 2006, nr 2 (27).
352. Wysocka E., *Wizja i sposób postrzegania zjawiska niedostosowania społecznego przez nauczycieli szkół podstawowych jako wyznacznik skuteczności oddziaływań profilaktycznych*, [w:] Stanik J. M. (red.), *Problemy profilaktyki oraz interwencji społecznej i prawnej wobec zjawisk paraprzestępczych i przestępczych*, WSP TWP, Warszawa 2007.
353. Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
354. Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

355. Zaborowski Z., *Koncepcja rozwoju społecznego dziecka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1969, nr 1.
356. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1968.
357. Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1977.
358. Zinkiewicz B., *Rola kuratora sądowego w systemie wsparcia rodziny i dziecka w kryzysie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2005, nr 8.
359. Zochniak I., *Wychowawcze znaczenie sztuki w procesie resocjalizacji*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2003, nr 1 (53).
360. Żardecki W., *Podstawy oddziaływań wychowawczych teatru*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 1997, nr 1(29).
361. Żardecki W., *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2013.

#### **Akty prawne:**

1. *Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (Dz. U. 2001 nr 98 poz. 1071).*
2. *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2014 poz. 382).*
3. *Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 czerwca 2014 r. w sprawie nadzoru nad nieletnim. Sporządzonym na podstawie art. 70 e ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2014r. poz. 382).*
4. *Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz. U. z dnia 17 października 2001 r.).*
5. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013r. w sprawie zasad udzielenia i organizacji pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013, poz.532).*
6. *Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2013 r., poz. 1165.).*

#### **Zasoby internetowe:**

- <http://dokumenty.rcl.gov.pl/>
- <http://isap.sejm.gov.pl/>
- <http://www.grotowski-institute.art.pl/>
- <http://www.narkomania.org.pl/>
- <http://www.pos.lodz.pl/>
- <http://www.teatrgrodzki.pl/>
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Quilling>
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Parkour>

# ANEKS<sup>\*</sup>

---

\* W aneksie zamieszczono jedynie autorskie narzędzia z uwagi na ochronę własności intelektualnej osób trzecich.

## **IMPLIKACJE METODYCZNE – przeгляд ćwiczeń stosowanych podczas warsztatów teatralnych**

### **IMPULSY<sup>1</sup>**

Znaki i dźwięki, które przekazywane są do następnej osoby. Muszą zostać przez nią odpowiednio odebrane tzn., adekwatnie do siły, szybkości, z jaką poprzednik nadaje impuls. Ćwiczenie odbywa się na planie koła. Polega na przekazywaniu sobie impulsów w postaci klaśnięcia w dłoń. Osoba rozpoczynająca zabawę zwraca się ciałem w stronę kolejnej osoby, nawiązuje kontakt wzrokowy i klaszcze w dłoń. Inicjator decyduje o kierunku ruchu w prawo lub lewo. Uczestnik odbierający impuls podtrzymuje kontakt wzrokowy także klaszcząc w dłoń i w taki sam sposób, przez klaśnięcie daje pobudzenie kolejnej osobie. Należy zwrócić uwagę na tempo w jakim wykonywane są klaśnięcia. Uczestnicy muszą być czujni na przyspieszenia i osłabienia siły klaśnięć. Jeśli wyczują zmianę jakości, koniecznie powinni się do niej zastosować.

Zabawa uczy pracy na tempie i rytmie, współpracy oraz wzajemnego obserwowania i wsłuchiwania się. W grupie zaawansowanej można prowadzić ćwiczenie z zamkniętymi oczami. Wówczas bardzo wyraźnie można usłyszeć rytm. Jest to także dobre przygotowanie do improwizacji muzycznej.

### **PIŁKI<sup>2</sup>**

Ćwiczenie wpływa na poprawę koordynacji – wzrokowo – ruchowej. Wymaga podzielności uwagi i uważnego podawania piłek, wzmacnia działanie zespołowe. Jedyne potrzebne rekwizyty to piłki, na przykład tenisowe, lub papierowe kule oklejone taśmą. Uczestnicy stoją w kole. Na początku ich zadaniem jest rzucanie piłki tak, aby każdy otrzymał i odrzucił ją tylko raz, by ustalić porządek rzutów. Każdy ma więc do zapamiętania tylko dwie rzeczy – od kogo dostał i do kogo rzucił piłkę, zawsze będą to te same osoby. Przy rzucaniu piłki wymieniamy imię osoby, do której rzucamy. Wzmaga to czujność na zbliżający się rzut. Prowadzący rzuca piłkę jako pierwszy i odbiera ją jako ostatni. Rozpoczyna się właściwa część zabawy, piłka wędruje wytyczonym torem. Po chwili prowadzący wprowadza coraz większą ilość piłek. Ostatecznie piłek jest tyle, co osób w grupie. Piłki krzyżują się w powietrzu, ustala się rytm podań i rzutów.

**WARIANT TRUDNIEJSZY** - kiedy grupa osiągnie sprawność w wykonywaniu ćwiczenia, prowadzący przerywa zabawę i zarządza zmianę miejsc – wszyscy uczestnicy poruszają się po całej sali w różnych kierunkach.

### **LUDZIE DO LUDZI**

Prowadzący mówi: „*Ludzie chodzą, maszerują, na spotkanie oczekują*”. Na hasło „ludzie do ludzi” dobieramy się w pary i reagujemy na serię komend od prowadzącego np. prawa dłoń do prawej dłoni, kolana do kolan, ucho do ucha. Nie odrywamy raz przyłożonych części ciała. W efekcie powstaje nam rzeźba z dwóch ciał. Po trzech elementach, prowadzący ponownie daje komendę: „*Ludzie chodzą, maszerują, na spotkanie oczekują*”. Pary mogą się spotykać tak długo jak mają ochotę lub jak długo prowadzący będzie miał pomysły na „rzeźby”.

---

<sup>1</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat. Ćwiczenia, zabawy, etudy teatralne*, Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki, Bielsko Biała 2001 oraz z praktyk teatralnych Adama Radosza, Mysłowicki Ośrodek Kultury (MOK), Mysłowice.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 55.

## **BEREK LUSTRZANY**

Na podstawie popularnej zabawy ruchowej np. w wersji „kot i mysz”.

### **KARTKA PAPIERU**

Wszyscy uczestnicy zabawy stoją naprzeciwko prowadzącego. Prowadzący trzyma w ręku kartkę papieru - w pozycji pionowej. Będzie nią wykonywał szereg ruchów, np. zagięcie jednego rogu, obrót w powietrzu, złożenie na pół, potrząsanie, położenie w pozycji poziomej, itp. Zadaniem uczestników jest znalezienie takiego ruchu ciała, który odpowiada ruchowi kartki.

**PROPOZYCJE DODATKOWE:** Uczestnikom rozdajemy białe kartki. Kartki umieszczamy między dłońmi i klaszczemy jednocześnie poruszając się po sali. Kartka nie może spaść na podłogę! Z tymi samymi kartkami uczestnicy podchodzą do ściany. Przykładamy kartkę do ściany mocno dmuchamy. Nie możemy pozwolić, aby kartka osunęła się na podłogę.

### **PIÓRKA – IMPROWIZACJA RUCHOWA (ćwiczenie do muzyki: Sarah Brightman „Hio de la luna”)**

Uczestnicy dobierają się w pary. Jedno bawi się piórkiem wprawiając je w ruch na różne sposoby a drugie wyobraża sobie, że jest tym piórkiem i tańczy zgodnie z tym jak piórko się porusza.

### **TUPNIJ – KLAŚNIJ<sup>3</sup> (ćwiczenie do muzyki: Queen „We Will Rock You”)**

Uczestnicy chodzą po sali wykonują dwa tupnięcia (raz prawą, raz lewą nogą) i kłaśnięcie. W takim samym rytmie i takim krokiem przemieszczają się cały czas słuchając komend prowadzącego:

- gdy mijamy osobę, klaszczemy w jej dłoń
- łączymy się w 2, w 3 w 4 itp.

### **ZATAŃCZ, TAK, JAK CI ZAGRAM**

Uczestnicy dobierają się w pary. Każda para losuje jeden instrument, który użyje w zabawie i dzieli się na osobę A i B. Uczestnik A gra swobodnie na instrumencie, natomiast uczestnik B musi dostroić swoje ruchy do gry. Zmiana ról.

### **ZAGRAJ, TAK, JAK CI ZATAŃCZĘ**

Uczestnicy dobierają się w pary. Każda para losuje jeden instrument, który użyje w zabawie i dzieli się na osobę A i B. Uczestnik B tańczy, a zadaniem uczestnika A jest dopasować grę do jej ruchów. Zmiana ról.

### **ROSNĄCE RYTMY**

Uczestnicy, każdy ze swoim instrumentem, siedzą w kółku. Jedna osoba zaczyna grać krótki rytm. Następna powtarza go i dodaje swój, również krótki rytm. Kolejny uczestnik powtarza to, co usłyszał i dodaje coś swojego, itd. W ten sposób każdy musi skopiować to, co zagrał poprzednik i dołożyć swoje „trzy grosze”.

---

<sup>3</sup> Ćwiczenie z warsztatów Agnieszki Cianciary-Fröhlich i Jonathana Fröhlich, Teatr „Studio DONO”, Kraków.

## **BRAZYLIJSKI HIPNOTYZER<sup>4</sup> (ćwiczenie do muzyki z płyty „Asian relaxation. Healing spirits”)**

Uczestnicy dobierają się w pary i dzielą na A i B. Jedna z osób w każdej parze jest hipnotyzерem, a druga – hipnotyzowanym. Hipnotyzер wyciąga przed siebie rękę. Hipnotyzowany skupia swój wzrok na wnętrzu dłoni partnera. Na hasło prowadzącego pary zaczynają się poruszać po całej sali. Hipnotyzер wykonuje dłonią szereg ruchów, prowadząc - jakby na niewidzialnej nitce - hipnotyzowany, który cały czas stara się utrzymać taką samą odległość pomiędzy swoją twarzą a prowadzącą go ręką i wiernie za nią podążać.

## **POZDROWIENIA NA 100 SPOSOBÓW<sup>5</sup>**

Dotyczy pracy w parach. Zadaniem uczestników jest znalezienie najróżniejszych sposobów witania się i pozdrawiania partnera. Ćwiczenie można rozpocząć od tradycyjnego podania ręki czy innych konwencjonalnych gestów – ukłonów, dygów, salutowania, itd. Następnie uczestnicy wymyślają coraz bardziej oryginalne i nietypowe powitania – łokciami, nosami, stopami, plecami, itp. Mogą to być całe sekwencje i układy ruchowe. Na koniec prowadzący zabawę może urządzić konkurs na najciekawsze, najzabawniejsze powitanie.

## **CHODZENIE PO PRZESTRZENI**

Uczestnicy chodzą po całej przestrzeni w prostych liniach licząc w myślach do 8. Na 8 zmieniają kierunek ruchu i znowu idą po prostej. Następnie poruszają się po całej przestrzeni pomieszczenia w prostych liniach i nadal liczą do 8. Gdy doliczą do 7 spoglądają na kogoś z grupy i na 8 zmieniają kierunek i znowu idą po prostej linii. Następnie, chodząc po całej przestrzeni w prostych liniach ponownie odliczą do 8. Na 6 przybijają „piątkę” innym przechodniom, a na 8 wszyscy zmieniają kierunek.

## **RÓŻNORODNE CHODZENIE**

(ćwiczenie do muzyki z filmu „Slumdog Millionaire” autorstwa A.R. Rahman)

Uczestnicy chodzą wg wskazówek prowadzącego. Np.:

wysoko (na palcach) szybko i w przód

- wolno nisko ( w kucki), w tył,
- chodzimy udając skradanie się
- mijając się z uczestnikami przybijamy im „piątkę”

Ćwiczenie można urozmaicić przez wprowadzenie piłek, szarf, sznurka łączącego osoby.

## **IDEĘ – STOJĘ (ćwiczenie do muzyki: Moby “Leave me out”)**

Uczestnicy swobodnie chodzą lub tańczą. Gdy muzyka milknie, zastygają w bezruchu. Gdy muzyka znów zabrzmie, ruszają dalej.

## **DŹWIĘKO–RUCH<sup>6</sup>**

Zadaniem uczestników jest wydawanie zsynchronizowanych ze sobą dźwięków i ruchów określających np. ich samopoczucie. Ćwiczenie wykonuje się

---

<sup>4</sup> Ćwiczenie to występuje pod nazwą „czarodziejska dłoń” w Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat...*, op. cit., s. 43 oraz pod nazwą „kolumbijska hipnoza” – Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way, Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014, s. 93.

<sup>5</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat...*, op. cit., s. 23.

<sup>6</sup> Ćwiczenie z warsztatów Inki Dowłasz z Teatru Ludowego w Krakowie.

indywidualnie, każdy ma najwyżej 10 sekund, aby zaprezentować swój „dźwięko-ruch”.

### **WYŚCIGI NA KRZESŁACH<sup>7</sup>**

Pięcioro uczestników stoi w szeregu, jeden za drugim, na krzesłach. Z przodu mamy szóste, wolne krzesło. Każdy kolejno przesuwa się o jedno krzesło do przodu, w końcu więc puste krzesło pozostaje ostatnie. Wtedy ostatnia osoba podaje to krzesło koledze, stojącemu przed sobą, ten następnemu i tak dalej, aż wreszcie ostatnie krzesło znajduje się znów z przodu. Wtedy aktorzy znów przesuwiają się o jedno krzesło naprzód... I tak dalej, żeby szereg krzesel ciągle się przesuwał.

### **RYTM KRZESEŁ<sup>8</sup>**

Pięcioro aktorów – każdy dysponuje jednym krzesłem i przyjmuje jakąś pozycję względem niego, tworząc nieruchomy obraz, jakby stopklatkę. Prowadzący warsztaty numeruje te obrazy – jeden, dwa, trzy, cztery, pięć. Później, kiedy aktorzy poruszają się już po sali, prowadzący wywołuje numer i wszyscy muszą natychmiast zastygnąć w takiej pozycji, która odpowiada wywołanemu numerowi. Po pewnym czasie prowadzący wywołuje dwa numery jeden po drugim, a aktorzy muszą spróbować odtworzyć oba odpowiadające im obrazy. Potem wywoływane są trzy numery, i tak dalej.

### **TO NIE JEST KRZESŁO TYLKO...<sup>9</sup>**

Przed uczestnikami stoi krzesło, które na czas ćwiczenia nim przestaje być. Zadaniem uczestników jest zaprezentowanie bez słów (wskazane są jednak zachowania wokalne np. mruczenie), jaką rolę odgrywa krzesło. Chodzi o możliwie jak najbardziej twórcze, najpełniejsze wykorzystanie każdego elementu, który może nam posłużyć do barwnej etiudy. W opowieści należy przestawić czym krzesło jest, o czym może świadczyć już sam sposób zbliżania się do niego, jaka jest jego rola.

### **PUNKTY NA SUFICIE<sup>10</sup>**

Ćwiczenie wykonywane jest równocześnie przez wszystkich uczestników – w indywidualnym rytmie. Każdy z ćwiczących wybiera jakiś punkt na suficie. Wskazuje ten punkt palcem i koncentruje na nim wzrok – nie może go stracić z oczu ani na chwilę. Następnie wykonuje szereg ruchów – od powolnych i oszczędnych do coraz bardziej dynamicznych, pełnych ekspresji, tanecznych, akrobatycznych. Chodzi o pełne uruchomienie i rozluźnienie ciała, wyzwolenie energii, przy jednoczesnej koncentracji uwagi. Ćwiczeniu może towarzyszyć muzyka. W grupie osób, które mają kłopoty z ekspresją ruchową, są nieśmiałe i stremowane, ćwiczącym warto zwrócić uwagę na to, że nikt na nich nie patrzy, że wszyscy działają równocześnie i mają wzrok skupiony w jednym punkcie.

### **TRZY KROKI DO TYŁU<sup>11</sup>**

Ćwiczenie w parach. Każda para ma wokół siebie niewielką wolną przestrzeń. Wszyscy uczestnicy podają sobie w parach ręce i zamykają oczy. Na

---

<sup>7</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 106.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 106.

<sup>9</sup> Ćwiczenie z warsztatów teatralnych prowadzonych przez Tadeusza Rybickiego z Teatru Osób Uzależnionych „Karawana” z Jeleniej Góry.

<sup>10</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat. Ćwiczenia, zabawy...*, op. cit., s. 8.

<sup>11</sup> Ibidem s. 36.

hasło prowadzącego rozłączają dłonie i robią trzy kroki w tył – z ręką wciąż wyciągniętą do przodu. Zatrzymują się, a następnie próbują wrócić do pozycji wyjściowej tak, by ich ręce ponownie się złączyły. To samo ćwiczenie wykonują, zaczynając od objęcia partnera. Na hasło prowadzącego rozluźniają uścisk i cofają się, utrzymując ramiona wzniesione do góry. Potem próba powrotu. W grupowym wariacie ćwiczenia wszyscy uczestnicy stoją w kole z jedną ręką wyciągniętą do przodu tak, by stykały się ich palce. Z zamkniętymi oczami odchodzą do tyłu, a następnie próbują trafić dłońmi w to samo miejsce.

### **KOT I MYSZ (berek)<sup>12</sup>**

Każdy aktor dobiera sobie partnera, którego trzyma za ręce i z którym chodzi po sali – wyjątkiem są dwie osoby, poruszające się po niej samotnie. Jedną z nich jest kot, a drugą mysz, przy czym kot oczywiście goni mysz, jak zwykle.

Wersja a): mysz, chcąc uniknąć schwymania, może dołączyć do jednej z par aktorów i złapać jednego z nich za rękę; wtedy myszą staje się ten drugi, który musi puścić swojego partnera i uciekać (trzy osoby nie mogą jednocześnie trzymać się za ręce). Można przyjąć, że kiedy kot złapie mysz, zamienia się z nią rolami, daje jej chwilę na ucieczkę, a potem zabawa trwa dalej.

Wersja b): jak wyżej, z tą różnicą, że uczestnik, który musi odłączyć się od pary, staje się kotem, nie myszą, a aktor grający kota zamienia się w mysz i musi uciekać. Jednak i tym razem kiedy kot schwyta mysz, aktorzy zamieniają się rolami.

### **ZWIERZĘCY CHÓD<sup>13</sup>:**

#### **MAŁPA**

Uczestnicy chodzą ze zwieszoną głową, przez cały czas dotykając rękami ziemi – naśladują małpę.

#### **NA CZWORAKACH**

Uczestnicy chodzą na czworakach tam i z powrotem.

#### **KROK WIELBŁĄDA**

Uczestnicy chodzą na czworakach, trzymając się prawej nogi prawą ręką i lewej nogi lewą ręką – tak, że najpierw przesuwają do przodu całą prawą część ciała, a potem lewą.

#### **KROK SŁONIA**

Odwrotnie niż w „Kroku wielbłąda” – należy lewą ręką trzymać się za prawą nogę, a prawą ręką za lewą nogę.

#### **KROK KANGURA**

Uczestnicy schylają się i chwytają za kostki u nóg, po czym posuwają się naprzód, podskakując jak kangury.

#### **STONOGA**

Aktorzy siadają z rozsuniętymi nogami jeden za drugim. Prowadzący warsztaty odlicza: „Jeden, dwa, trzy... Już!”. Na ten sygnał cały szereg obraca się na bok jednocześnie, w taki sposób, że każdy uczestnik kładzie nogi na ramionach osoby siedzącej z przodu i opiera się rękami o podłogę – dlatego rząd aktorów przypomina stonogę, która teraz musi jednak także chodzić. Jeśli trzeba ułatwić to ćwiczenie, można zacząć od trzech aktorów, potem dochodzi czwarty i tak dalej, aż wreszcie zbierze się większa liczba uczestników. Stonoga udaje się tym lepiej, im jest ich więcej.

<sup>12</sup> Sara Clifford, Anna Herman, *Drama. Teatr przebudzenia...*, op. cit., s. 62.

<sup>13</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 109-110.



## **TYGRYS I ANTYLOPA<sup>14</sup>**

Ćwiczenie wymaga koncentracji i opanowania ciała. Uczestnicy pracują w parach. Jedna osoba z pary jest tygrysem druga antylopą. Na znak prowadzącego zaczyna się ucieczka antylopy i gonitwa tygrysa. Odbywa się to jednak w zwolnionym tempie. Tygrys nie może dotknąć i złapać swojej ofiary.

## **ODGŁOSY ZWIERZĄT<sup>15</sup>**

Ćwiczenie dla większej grupy osób. Uczestnicy zabawy stoją w szerokim kręgu, mają zamknięte oczy. Prowadzący szeptem, "na ucho", przekazuje im po kolei, jakie zwierzę mają za chwilę naśladować swoim głosem. Kiedy pada hasło do rozpoczęcia zabawy, wszyscy – zgodnie z przekazaną przez prowadzącego wskazówką – zaczynają naśladować głosy przypisanych sobie zwierząt, chodząc po całej sali. Nadal mają zamknięte oczy, a ich zadaniem jest utworzyć cztery grupy złożone z takich samych zwierząt. Dla zachowania bezpieczeństwa ćwiczący powinni mieć ręce wyciągnięte do przodu w czasie poruszania się z zamkniętymi oczami. Kiedy wszyscy znajdą się we właściwej drużynie, prowadzący zarządza koncert zwierzęcych głosów. Po kolei prezentują się wszystkie drużyny i dopiero wtedy uczestnicy otwierają oczy.

## **MASZYNA<sup>16</sup>**

To praca zbiorowa wykorzystująca głos i ruch. Jedna osoba rozpoczyna, wychodzi na środek i prezentuje jakiś ruch z dźwiękiem, który towarzyszy jej przez cały czas. Dołączają się kolejne osoby. Efektem końcowym jest maszyna. Uczestnicy podają możliwości jej zastosowania.

## **INTERPRETACJA ODGŁOSÓW<sup>17</sup>**

Ćwiczenie wykonywane jest w czteroosobowych zespołach. W każdej grupie jedna osoba wypowiada słowa, zdania, artykułuje dźwięki – może to być jakiś wymyślony na poczekaniu język, opowieść bez logicznego sensu, złożona z samych tylko sygnałów dźwiękowych. Druga osoba porusza się – intuicyjnie i spontanicznie – w rytm wypowiedzianych słów, a trzecia i czwarta stają się jej cieniem.

## **TRZY NOSY I DWIE PIĘTY<sup>18</sup>**

Ćwiczenie sprawdza się najlepiej w dużych, wieloosobowych grupach. Wszyscy uczestnicy zabawy poruszają się po całej sali, maszerując w różnych kierunkach. Na komendy prowadzącego łączą się w podgrupy – podając sobie ręce – odpowiednio do hasła, np. w pary – na komendę "dwa", w czwórki – na komendę "cztery", itd. Akcje łączenia się w podgrupy przedzielają sekwencje wędrowania po sali. Osoby, które w kolejnych akcjach nie zmieszczą się w żadnej podgrupie wypadają z gry. Prowadzący może wprowadzać również inne komendy, np. "trzy nosy i dwie pięty" albo "pięć kolan", określając sposób połączenia osób w każdej podgrupie.

---

<sup>14</sup> Ćwiczenie z warsztatów Agnieszki Cianciary-Fröhlich i Jonathana Fröhlich, Teatr „Studio DONO”, Kraków.

<sup>15</sup> Sara Clifford, Anna Herman, *Drama. Teatr przebudzenia...*, op. cit. s. 57.

<sup>16</sup> Ćwiczenie z warsztatów Inki Dowłasz z Teatru Ludowego w Krakowie.

<sup>17</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat...*, op. cit., s. 47.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 11.

## **MINIMALNY KONTAKT POWIERZCHNIOWY<sup>19</sup>**

Każdy aktor szuka takiej pozycji, w której będzie dotykał podłoża możliwie jak najmniejszą powierzchnią swojego ciała, zmieniając jego ułożenie i badając wszystkie możliwości kontaktu z podłożem: stopy, ręce, jedna stopa, jedna ręka, tylko pośladki, tylko piersi, tylko plecy... W trakcie ćwiczenia aktor powinien dotknąć podłoża każdą częścią ciała (pamiętajcie, żeby pracować w odpowiednim miejscu – najlepsza jest trawa albo wyłożona czymś miękkim podłoga).

Przejście od jednej pozycji do drugiej powinno się odbywać bardzo powoli, aby pobudzić wszystkie mięśnie, biorące udział w danym manewrze, i pozwolić aktorowi obserwować to, co się dzieje wokół.

## **JAK WYGLĄDAM?<sup>20</sup>**

Dwie osoby – lider i jego – partner stoją na środku sali. Tylko lider będzie miał w trakcie ćwiczenia otwarte oczy. Wszyscy pozostali rozpraszają się po całym pomieszczeniu tak, by każdy miał wokół siebie wolną przestrzeń i zamykają oczy. Lider przybiera jakąś wyszukaną pozę, np. przykuca, chwytając lewą stopę prawą dłonią, a kciuk prawej ręki przykładając do karku. Albo przykłęka, jedną nogę wyciąga do tyłu, jednym uchem dotyka podłogi, ręce krzyżuje pod brzuchem. Skomplikowanie pozy zależy od fantazji i sprawności fizycznej ćwiczącego. Warto wziąć pod uwagę, że w wybranej pozie trzeba będzie wytrwać przez dłuższą chwilę. Ułożenie ciała lidera bada dotykiem jego partner (który oczywiście też ma zamknięte oczy). Następnie przekazuje pozostałym uczestnikom zabawy jak najdokładniejsze instrukcje: co kolejno powinni zrobić, by przyjąć taką samą postawę, jaką wybrał lider. Zanim ćwiczący będą mogli otworzyć oczy, lider musi się upewnić czy wszyscy precyzyjnie wykonali zadanie.

## **RUCHOME PUNKTY<sup>21</sup>**

Uczestnicy zabawy stają w różnych miejscach, rozrzucając się po całej sali. Każdy z nich wybiera dwie dowolne osoby, które lokalizuje wzrokiem. Ćwiczący nie porozumiewają się ze sobą słowami, nie informują się nawzajem kogo wybrali. Zadaniem wszystkich uczestników jest utrzymywanie stale jednakowej odległości pomiędzy sobą i wybranymi partnerami. Wskazana przez prowadzącego osoba – lub sam prowadzący, jeśli bierze udział w zabawie – zaczyna się powoli poruszać, wprawiając w ruch pozostałych. Tempo ruchu stopniowo się zwiększa, dochodząc do punktu kulminacyjnego, a potem opada. Na koniec uczestnicy zastygają w bezruchu. Ćwiczenie wymaga koncentracji i podzielności uwagi.

## **KONTAKT WZROKOWY<sup>22</sup>**

Uczestnicy poruszają się po całej sali, chodząc w różnych kierunkach. Jeśli dwie osoby nawiążą ze sobą kontakt wzrokowy, muszą go za wszelką cenę utrzymać – nie przerywając ruchu, maszerując we własnym rytmie – aż do zatrzymania zabawy przez prowadzącego. Ćwiczenie można wykonywać w różnych wariantach, z towarzyszeniem muzyki, z określeniem sposobu poruszania się, np. utrzymujemy kontakt wzrokowy, nieustannie uciekając, tańcząc, chodząc na czworakach, podskakując, itd.

---

<sup>19</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 96.

<sup>20</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat...*, op. cit., s. 38.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 12.

### **RAZ, DWA, TRZY**<sup>23</sup>

Ćwiczenie w parach. Uczestnicy zabawy stoją naprzeciwko siebie w parach, patrzą sobie w oczy. W pierwszym etapie ćwiczenia ich zadanie polega na liczeniu od jeden do trzech. Jeśli przyjmiemy, że jedna osoba w parze to "X", a druga "Y", porządek liczenia jest następujący: "X" – jeden, "Y" – dwa, "X" – trzy, "Y" – jeden, "X" – dwa, itd. Chodzi o utrzymanie tempa, o swoisty automatyzm i płynność liczenia, poddanie się rytmowi. W pewnym momencie prowadzący ćwiczenie daje sygnał do zmiany. Zamiast słowa "jeden" wprowadzamy jakiś gest albo krótkie działanie np. klaśnięcie, tupnięcie, podskok, wymach ramion, obrót, itp. Uczestnicy sami wymyślają działanie. Teraz porządek liczenia wygląda tak: "X" np. klaśnięcie, "Y" – dwa, "X" – trzy, "Y" – klaśnięcie, "X" – dwa, itd. W następnej zmianie – na sygnał prowadzącego – słowo "dwa" zastępujemy kolejnym, nowym działaniem, a po chwili także zamiast "trzy" pojawia się jeszcze inny ruchowy lub mimiczny ekwiwalent. Jeśli uczestnicy zabawy opanują bezbłędnie rytmiczny porządek "liczenia" bez słów, mogą pokonać drogę wstecz, kolejno zastępując gesty i ruchy wyrazami.

### **DŹWIĘK I GEST**<sup>24</sup>

Prowadzący dzieli uczestników na kilkusobowe grupy. Każda będzie miała do wykonania to samo zadanie składające się z trzech etapów.

- 1) Znalezienie trzech różnych dźwięków – mogą to być słowa, frazy melodii, onomatopeje, itp. Przećwiczenie synchronicznego, równoczesnego artykułowania dźwięków przez wszystkie osoby w grupie.
- 2) Znalezienie trzech gestów bądź prostych sekwencji ruchowych odpowiadających trzem wybranym wcześniej dźwiękom. Przećwiczenie grupowego, zsynchronizowanego wykonania równocześnie dźwięków i gestów.
- 3) Przećwiczenie wykonania samych tylko gestów wspólnie przez całą grupę.

W zabawie chodzi o uzyskanie efektu doskonałego zgrania wypowiedzi i działania osób ćwiczących w jednej grupie, a także o precyzję i dokładność. Kiedy wszystkie grupy są gotowe kolejno prezentują rezultaty swoich prób. Prowadzący może wprowadzić zasadę konkursu - wygrywa ta grupa, która osiągnie najdoskonalszy efekt zespołowego działania.

### **PRYZSTANEK AUTOBUSOWY**<sup>25</sup>

Prowadzący opisuje uczestnikom kolejne fazy aranżowanej sytuacji. Wyobraźmy sobie, że stoimy na przystanku autobusowym. Jest bardzo zimno. dookoła leży śnieg. Czekamy na spóźniony autobus. Zniecierpliwieni zaczynamy masować zmarznięte ręce, twarz, nos, policzki, uszy, a następnie ramiona, nogi. Rozglądamy się dookoła i spostrzegamy, że inne osoby na przystanku także wykonują przedziwne ruchy. Ośmieleni tym faktem powoli pomagamy osobie stojącej obok rozgrzewać ramiona, potem kolejne partie ciała. Wykonując coraz szybsze ruchy, rozgrzewamy ciała pozostałych osób stojących na przystanku. Po chwili tworzymy jeden wielki "cieplarniany twór". Podjeżdża autobus, wsiadamy do niego, zajmujemy miejsca, autobus rusza. Każdy pasażer mówi "ciepłe słowo" osobie podróżującej obok.

---

<sup>23</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 50.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 54.

## **BURZA TROPIKALNA<sup>26</sup>**

Ze stojącą w kręgu grupą prowadzący próbuje przeciwżyć następujące sposoby wytwarzania dźwięków:

- pocieranie dłonią o dłoń,
- pstrykanie palcami,
- klepanie się po udach,
- tupanie.

Prowadzący prosi wszystkich, aby zamknęli oczy i zaczęli powtarzać dany dźwięk, jak tylko usłyszą, że wydaje go najbliższa osoba po lewej stronie, kończąc, kiedy usłyszą następny. Prowadzący zaczyna od pocierania dłonią o dłoń i obserwuje rozprzestrzenianie się dźwięku. Kiedy powtarzają go już wszyscy, przechodzi do pstrykania palcami, a potem do klepania po udach i tupania. Teraz prowadzący odwraca kolejność, kolejno klepiąc się po udach, pstrykając palcami i pocierając dłonią o dłoń, które następnie przechodzi w ciszę. Prowadzący za każdym razem czeka, aż wszyscy zaczną powtarzać dany dźwięk, zanim przejdzie do następnego. Zabawa ta, dobrze przeprowadzona, daje fantastyczny efekt nadchodzącej, a następnie ustępującej tropikalnej burzy.

## **RĘKA PRZESZKADZAJKA<sup>27</sup>**

Uczestnicy siedzą na krzesłach. Zadaniem każdego z nich jest animowanie ręki dominującej (piszącej), która zachowuje się wbrew woli drugiej ręki. „Ręka przeszkadzajka” może np. natarczywie podnosić nogawkę, spychać nas z krzesła, obsesyjnie drapać się po nosie. Druga ręka ma funkcję „moralizatorską”, musi uspokoić niesforną rękę. Ćwiczenie świetnie uczy koncentracji, opanowania śmiechu, prowokuje do poszukiwania niecodziennych rozwiązań.

## **RUNDA RYTMU I RUCHU<sup>28</sup>**

Aktorzy ustawiają się w koło. Jeden z nich wchodzi do środka kręgu i wykonuje dowolny ruch, dziwny i niezwykły, jaki tylko chce, do wtóru wymyślonego przez siebie dźwięku i w swoim własnym rytmie. Pozostali uczestnicy naśladują go, próbując jak najdokładniej odtwarzać jego ruchy i dźwięki niemal jednocześnie z nim. Potem ten sam aktor, który wciąż się porusza i wydaje dźwięki, staje naprzeciwko wybranej osoby z kręgu i rzuca jej wyzwanie, proponując, aby go zastąpiła.

## **DIALOG RYTMICZNY W GRUPACH<sup>29</sup>**

Tworzymy dwa zespoły i w każdym z nich ustanawiamy lidera. Zabawa zaczyna się od tego, że pierwszy lider czterokrotnie powtarza jakiś rytm, kierując go niejako w stronę drugiego lidera, jak gdyby z nim rozmawiał. Lider drużyny przeciwnej odpowiada mu swoim rytmem, a wtedy członkowie jego zespołu powtarzają ten rytm trzy razy, jak gdyby odpowiadali członkom drużyny przeciwnej. Rytm i ruchy w tym ćwiczeniu powinny być wykorzystywane jako dialog, jak gdyby zespoły rzeczywiście ze sobą rozmawiały. Rytmiczne frazy mogą być długie lub krótkie, proste albo złożone, wedle woli ćwiczących.

---

<sup>26</sup> Sara Clifford, Anna Hermann, *Drama. Teatr przebudzenia...*, op. cit., s. 79.

<sup>27</sup> Ćwiczenie z warsztatów teatralnych prowadzonych przez Tadeusza Rybickiego z Teatru Osób Uzależnionych „Karawana” z Jeleniej Góry.

<sup>28</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., 130.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 39.

## **ORKIESTRA I DYRYGENT**<sup>30</sup>

Każdy aktor lub grupa, złożona z kilku aktorów, wydaje jakiś rytmiczny albo melodyjny dźwięk. Dyrygent słucha ich, a następnie uczestnicy muszą wydać taki sam dźwięk, jak poprzednio, kiedy dyrygent poprosi ich o to gestem ręki lub palczki. Jeśli dyrygent pozostaje nieruchomy, uczestnicy milczą. Dzięki temu dyrygent może skomponować cały utwór muzyczny. W rolę dyrygenta wcielają się kolejno wszyscy uczestnicy.

## **WIELKI SUPEŁ**<sup>31</sup>

Prowadzący prosi grupę, aby ścisnęła się w małym kręgu. Każdy wysuwa do przodu oba ramiona z otwartymi dłońmi. Kiedy wszyscy są już gotowi, muszą znaleźć dwie wolne ręce (lepiej, żeby nie należały do tej samej osoby) i mocno je uchwycić. Następnie wszyscy otwierają oczy i muszą rozplątać supeł bez puszczenia rąk.

Większość grup osiąga cel, ale czasami trzeba zaproponować stworzenie dwóch kręgów albo zasupłać tylko część zespołu.

## **RUCHOWY GŁUCHY TELEFON**

Uczestnicy ustawiają się jeden za drugim (najlepiej po 7 osób w rzędzie). Ostatnia osoba wymyśla 3 ruchy, które pokazuje osobie stojącej przed nią. Każdy ruch można pokazać tylko raz. Osoba, której przedstawiono ruchy, poprzez dwukrotne, delikatne uderzenie w ramię osobę stojącą przed nią, prezentuje te ruchy. Osoba pierwsza z rzędu, do której na końcu dotarł ruch prezentuje, to, co zobaczyła i zapamiętała.

## **ZDALNE STEROWANIE**<sup>32</sup>

Ćwiczenie w parach. Polega na wspólnym wymyśleniu i pokazaniu przygód, jakie spotykają bohatera wybranej sytuacji. Jedna z osób wciela się w teatralną postać i inicjuje początek historii. Stara się znaleźć takie działania i konkretne gesty, które czytelnie i w zrozumiałym sposób określają jej emocje, źródła reakcji, charakter przestrzeni, napotykaną przeszkodę i zagrożenia. Druga osoba przez chwilę obserwuje rozwój akcji, po czym włącza się do jej kształtowania, przekazując partnerowi szczegółowe wskazówki, np. „Tuż nad twoim uchem przeraźliwie trąbi nadjeżdżający pędem mechaniczny pojazd.” Bohater natychmiast reaguje na komunikaty, ukonkretnia je swoim działaniem.

## **MASAŻ BURZĄ TROPIKALNĄ**<sup>33</sup>

Wszyscy stoją w kręgu twarzą do pleców następnego uczestnika i kładą dłonie na jego ramiona. Każdy zacznie za chwilę masować plecy i ramiona stojącej przed nim osoby, stosując się do poleceń prowadzącego.

Prowadzący zwraca uwagę na to, żeby wszyscy byli delikatni wobec partnerów. Jeśli grupa jest za mała, żeby stworzyć krąg, można przeprowadzić ćwiczenie w parach, a potem zamienić się rolami.

---

<sup>30</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 139.

<sup>31</sup> Sara Clifford, Anna Hermann, *Drama. Teatr przebudzenia...*, op. cit., s. 81.

<sup>32</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 139.

<sup>33</sup> Sara Clifford, Anna Hermann, *Drama. Teatr przebudzenia...*, op. cit., s. 80.

## **POMNIK<sup>34</sup>**

Wszyscy uczestnicy siedzą w kole. Prowadzący prosi, aby któraś z osób stanęła na środku i przybrała wymyśloną przez siebie pozę, w której zastygnie jak posąg. Pozostali uczestnicy nadają kreacji tytuł. Kolejna osoba włącza się w budowanie figury i dodaje do istniejącego już pomnika własną pozę. Zabawa trwa do momentu, kiedy powstanie rzeźba złożona ze wszystkich uczestników. Nowemu posągowi cała grupa nadaje nową nazwę.

## **FIGURY<sup>35</sup>**

Uczestnicy wybierają przedmioty. Mogą to być np. krzesła, fragmenty ubrania, gazety, plastikowe butelki. Każdy uczestnik zabawy ma do dyspozycji jeden przedmiot z wybranej kategorii. Prowadzący zabawę prosi, aby wszyscy na hasło „jeden” zbudowali jakąś figurę, wykorzystując w kompozycji swoje ciało i przedmiot oraz zapamiętali ten obraz. Do kolejnych haseł: „dwa, trzy, cztery, pięć” uczestnicy wymyślają nowe figury i także je zapamiętują. Aby podnieść stopień trudności ćwiczenia można zwiększyć liczbę wymyślanych obrazów. W drugim etapie zabawy każdy wędruje ze swoim przedmiotem po sali. Prowadzący wywołuje liczby w różnej kolejności, a uczestnicy odtwarzają przypisane do nich obrazy. Potem dalej wędrują. W komendach można łączyć liczby, np. „dwa” i „pięć”, albo podawać hasła – niespodzianki, np. „dziesięć”, co wymaga od uczestników szybkiej i pomysłowej reakcji. W ćwiczeniu obowiązuje umowność i refleks. Inny wariant zabawy zakłada, że uczestnicy wymyślają kolejne figury w jakimś porządku logicznym, albo na zadany temat.

Uczestnicy mogą też komponować figury wyłącznie z własnych ciał, nie używając przedmiotów. Zabawa pomaga w koncentracji, znakomicie ćwiczy sceniczną pamięć.

## **TEKSAŃSKI OKRZYK<sup>36</sup>**

Uczestnicy przykucają w kręgu, trzymając się za ręce. Zaczynając od cichego pomruku, powoli się podnoszą, zwiększając natężenie głosu aż do wysokoku w powietrze z bardzo głośnym wrzaskiem!

## **AKADEMIA DZIWNYCH KROKÓW (ćwiczenie do muzyki: Jennifer Lopez „Let’s get loud”)**

Dynamiczny taniec na planie koła. Chętna osoba rozpoczyna zabawę, ze swojego miejsca wykonuj różne ruchy lub określoną figurę taneczną, pozostała część grupy naśladuje. „Kierujący ruchem” skazuje, która osoba jako kolejna pokaże swój ruch. Zabawa trwa na tyle długo, aby mogła objąć wszystkich uczestników lub do końca trwania utworu.

## **RZEŻBY<sup>37</sup>**

Ćwiczenie w parach. Jedna z osób jest rzeźbą: stoi wyprostowana, z rękami opuszczonymi wzdłuż tułowia. Druga osoba to rzeźbiarz. Modeluje on rzeźbę zgodnie ze swoją artystyczną wizją, dotykając poszczególnych części ciała partnera ołówkiem, bądź tylko na nie dmuchając. Na zakończenie nadaje rzeźbie tytuł. Potem zmiana ról w parze.

---

<sup>34</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat...*, op. cit., s. 60.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 64.

<sup>36</sup> Sara Clifford, Anna Hermann, *Drama. Teatr przebudzenia...*, op. cit., s. 82.

<sup>37</sup> Maria Schejbal, *Pokażę Ci świat ...*, op. cit., 61-62.

## WARIANT

Ćwiczenie w grupach kilkuosobowych. Prowadzący grę podpowiada uczestnikom temat ćwiczenia. Może to być na przykład „moja rodzina”, „dzisiejszy dzień”, „moje sukcesy”, itp. Wszyscy uczestnicy w każdej grupie po kolei przyjmują na siebie rolę rzeźbiarza. Materiałem, z którego rzeźbiarz będzie tworzył swoje dzieło sztuki są pozostałe osoby w grupie. Rzeźbiarz modeluje i komponuje ciała partnerów, bez słów: przeprowadza poszczególne osoby na właściwe miejsce, podnosi ich ręce, przesuwa nogi, odwraca głowy, itd. Chodzi o znalezienie wizualnego, symbolicznego znaku dla zadanego tematu. Główną zasadą gry jest umowność. Praca rzeźbiarza przebiega w dwóch etapach. Najpierw tworzy figurę, która symbolizuje stan rzeczywisty, potem przekształca ją w obraz wymarzony, idealny. A więc na przykład:

- 1) Moja rodzina – jaka jest obecnie, jak ją postrzegam.
- 2) Moja rodzina – jaką chciałbym mieć.

Ważna jest wyrazistość, czytelność obrazu i pomysł na przeciwstawienie sobie dwóch tworzonych wersji. Zadaniem osób poddających się modelowaniu jest zapamiętanie kolejnych wykreowanych obrazów. W prezentacjach biorą udział po kolei wszystkie grupy. Osoby tworzące rzeźbę same odtwarzają wymyślone wcześniej obrazy, a ich twórca – rzeźbiarz staje obok swojego dzieła.

## WARIANT

Ćwiczenie w grupach kilkuosobowych. Prowadzący podpowiada uczestnikom jeden – wspólny dla wszystkich – temat rzeźby, którą mają zbudować w każdej grupie. Niech to będzie na przykład „zło”, „cierpienie” lub „strach”. Chodzi o znalezienie najbardziej typowych i czytelnych w wyrazie gestów i sytuacji charakteryzujących zaproponowany temat.

## IMPULS DO PRZODU I DO TYŁU<sup>38</sup>

Ćwiczenie wzmaga koncentrację. Jedna osoba z pary wykonuje ruchy, a druga na nie reaguje. Prowadzący w parze wykonuje ruchy do tyłu, natomiast druga osoba wykonuje ruch do przodu i odwrotnie.

## NOGA PRZEWODNIK<sup>39</sup>

Uczestnicy stają w parach jeden z drugim. Osoba stojąca z tyłu obejmuje w pasie partnera i z wycuciem przyciska swoje kolana do jego dołków podkolanowych wyrzucając raz prawą, raz lewą nogę partnera do przodu. W taki sposób przemieszczają się po całej sali, zmiana.

## ŚLEPY SAMOCHÓD<sup>40</sup>

Jedna osoba staje za drugą, która udaje samochód. Kierowca kieruje „ślepych samochodem”, kładąc palec na plecach partnera (oznacza to „jeźdź naprzód”), na jego lewy bark (skręć w lewo – im bliżej ramienia, tym ostrzejszy powinien być skręt), na prawy bark (skręć w prawo), albo na szyi (cofnij). Kierowcy regulują prędkość, naciskając palcem odpowiednio mocniej lub delikatniej. Ponieważ po sali będzie jeździć wiele „ślepych samochodów”, należy unikać zderzeń. Samochody stają, kiedy kierowcy przestają ich dotykać.

<sup>38</sup> Ćwiczenie z warsztatu Inki Dowlasz z Teatru Ludowego w Krakowie.

<sup>39</sup> Ćwiczenie z warsztatu teatralnego Anity Stefańskiej z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

<sup>40</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 157.

## **PODNOSENIE Z KRZESŁA<sup>41</sup>**

Aktor siada na krzesło, koledzy próbują go w nie wcisnąć, on zaś usiłuje wstać. Uczestnicy napierają z całych sił. W pewnym momencie prowadzący warsztaty krzyczy „Już!”, a wtedy wszyscy jednocześnie robią coś zupełnie innego niż do tej pory – a mianowicie wsuwają ręce pod siedzącego na krzesło aktora i podrzucają go z wyczuciem w górę.

### **WARIANT**

Aktor leży na wznak, a otaczający go koledzy przygważdżają go do ziemi (mocno, lecz nie robiąc mu krzywdy). Potem na sygnał podnoszą go raptownie, ale nie podrzucają. Kiedy podnoszony znajduje się tak wysoko, jak tylko da się go unieść, koledzy kołyszą nim, naśladując falowanie morza.

### **WARIANT**

Ćwiczenie na stojąco, w parach. Aktor A opuszcza ramiona wzdłuż ciała i z całych sił próbuje podnieść wyprostowane prawe ramię, które przytrzymuje aktor B, nie pozwalając mu go podnieść. Po kilku minutach prowadzący warsztaty mówi „Stop!” i obaj partnerzy rozluźniają mięśnie – wtedy jednak jakimś magicznym sposobem powstrzymywana dotąd prawa ręka aktora A podnosi się samoistnie!

## **KRZESŁO<sup>42</sup>**

Aktor siada na krzesło i mocno zaciska nogi. Chwyta w pasie partnera, który siada pierwszemu aktorowi na kolanach, po czym ten obejmuje w pasie trzeciego aktora, i tak dalej, aż wreszcie każdy siedzi komuś na kolanach z wyjątkiem pierwszego aktora, siedzącego na krzesle. Wszyscy mają złączone nogi.

Uczestnicy zaczynają wołać chórem „lewa, prawa, lewa, prawa”, poruszając jednocześnie lewą lub prawą nogą, zgodnie ze słowami „piosenki”. Wtedy wysunięte zostaje krzesło spod pierwszego aktora, lecz nikt się nie przewraca, ponieważ wszyscy są ze sobą połączeni.

## **LUSTRO (ćwiczenie do muzyki: Parov Stelar „Kiss, Kiss”)**

Ćwiczący stoją na wprost siebie. Jeden z nich inicjuje ruchy. Partner odwzorowuje ruchy dokładnie, tak, jak byłby lustrzanym odbiciem.

## **PODMIOT-ODBICIE, ODBICIE-PODMIOT<sup>43</sup>**

Uczestnicy stoją w dwóch rzędach. Prowadzący ogłasza, że na jego sygnał uczestnicy w obu szeregach staną się jednocześnie „odbiciem” i „podmiotem”. Od tej chwili obaj partnerzy mają prawo wykonywać zupełnie dowolne ruchy i muszą naśladować je nawzajem, jeden nie powinien jednak dominować nad drugim. Obaj muszą czuć się absolutnie swobodni w swoich ruchach.

## **DWA SZEREGI TWORZĄ ŁUK<sup>44</sup>**

Animator prowadzi osobę, stojącą na czele jednego szeregu, w taki sposób, żeby ustawić go w kształt litery „U”. Drugi szereg ustawia się w bliźniaczy łuk naprzeciwko.

Między dwoma szeregami uczestników stoi długie, wyimaginowane lustro. Kiedy aktorzy odsuwają się od niego, tworząc łuk, ich partnerzy, stojący

---

<sup>41</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>42</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 116.

<sup>43</sup> Ibidem, s. 166.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 167.



naprzeciwko, również muszą się odsunąć, a gdy aktorzy się do niego zbliżają, partnerzy i tym razem powtarzają ruch.

### **GRUPY SYMETRYCZNE<sup>45</sup>**

Prowadzący daje znak, by aktorzy przestali trzymać się za ręce – przy czym nie należy zakłócać ciągłości ćwiczenia. Nie mając już teraz fizycznego kontaktu ze sobą, ale zdając sobie sprawę z otaczającej przestrzeni – i pamiętając o wyimaginowanym lustrze, biegnącym w poprzek sali – uczestnicy usiłują stworzyć kolektywny, symetryczny obraz z udziałem wszystkich kolegów w swojej grupie. Czasami wszyscy członkowie pierwszej grupy tworzą tylko jeden obraz, który naśladuje drugą, stojącą naprzeciwko (trzeba pamiętać, że obie grupy są teraz jednocześnie „podmiotem” i „odbiciem”, i tak jak na płaszczyźnie indywidualnej jeden aktor nie dominował nad drugim, tak jedna grupa musi zachowywać się swobodnie, ale i solidarnie wobec drugiej). Czasami grupy dzielą się na podgrupy, ale należy uważać, by nie rozpadły się one na pojedynczych aktorów. W zabawie we wzajemne naśladownictwo powinno brać udział co najmniej dwóch albo trzech uczestników, a najlepiej wszyscy. Zawsze należy kłaść przy tym duży nacisk na szczególność i na staranną synchronizację ruchów.

### **LUSTRO PĘKA<sup>46</sup>**

Kiedy lustro pęka, uczestnicy pozostają znów w stojących naprzeciwko siebie parach i wpatrują się w siebie, dokładnie naśladując ruchy partnera i nie pozwalając, żeby jeden zdominował drugiego. Teraz jednak każda para ma swój własny, mały kawałek lustra, bo duże lustro centralne, dzielące salę na pół, pękło na drobne kawałki, które rozsypały się dookoła. Dlatego każda para może zachowywać się teraz tak, jak chce, podchodząc do swojego kawałka lustra, cofając się przed nim lub odwracając od niego, lecz ciągle „pozostając w stosunku naśladowczym” wobec partnera. W tym momencie należy jeszcze bardziej wzmóc uwagę i koncentrację – mieć świadomość zarówno partnera, jak i całej przestrzeni, którą nieustannie modyfikuje zachowanie każdej z par oraz ich kawałki luster. Przestrzeń nie jest już ograniczona wielkim, długim lustrem, które bezpowrotnie roztrzaskało się na kawałki, lecz staje się bardziej dynamiczna, wymaga więc jeszcze wyższego poziomu staranności i skupienia. Należy pamiętać o tym, by wszystkie pary poruszały się i ćwiczyły, wykorzystując całą przestrzeń sali.

### **LUSTRO ZNIEKSZTAŁCAJĄCE<sup>47</sup>**

Uczestnicy w parach mogą robić to, co uważają za stosowne, a na każdy płynący od nich bodziec partnerzy odpowiadają, komentują go, powiększają, redukują, karykaturują, ośmieszają, niszczą, relatywizują – krótko mówiąc, tworzą nowy obraz w odpowiedzi na obraz jaki otrzymali, lecz jest on teraz jego kontrapunktem, a nie odbiciem.

### **LUSTRO RYTMICZNE<sup>48</sup>**

Uczestnicy powinni znaleźć takie rytmy i ruchy, które sprawiają im przyjemność, które mogą być teraz powolne albo szybkie, łagodne lub energiczne, proste albo złożone, *staccato* lub *glissando*. Najważniejsze jest to, by obaj partnerzy

---

<sup>45</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 168.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 169.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 169.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 170.

czuli się dobrze, swobodnie i radośnie, wykonując te ruchy, aby były one rytmiczne i identyczne, i żeby w ich wykonanie zaangażowane było całe ciało.

#### **LUSTRZANE ODBICIE<sup>49</sup>**

Uczestnicy stają naprzeciwko siebie. Jedna z osób rozpoczyna powolny ruch, a druga ją naśladuje, udając lustrzane odbicie partnera. To ćwiczenie bez muzyki.

#### **DŹWIĘK I RUCH<sup>50</sup>**

Zespół aktorów wydaje określony dźwięk (odgłos jakiegoś zwierzęcia, szeleszczących liści, ruchu ulicznego, fabryki), a druga grupa wykonuje ruchy, które korespondują z tymi dźwiękami, czyli w pewnym sensie je wizualizują. Jeśli odgłosem jest „miau”, aktor nie musi koniecznie przedstawiać kota, lecz raczej to, co akurat kojarzy mu się z tym dźwiękiem.

#### **BRAMA DŹWIĘKOWA<sup>51</sup>**

Połowa uczestników dobiera się w pary według wzrostu i znajduje sobie jakieś miejsce na sali. Uczestnicy stają naprzeciwko siebie, podnoszą ramiona i biorą się za ręce, aby utworzyć jakby łukowe sklepienia czy drzwi. Każde „drzwi” wydają trzy różne dźwięki: jeden piskliwy, drugi alarmowy, będący ostrzeżeniem, i trzeci uroczysty, oznaczający sukces. Druga połowa zespołu to „ślepcy”, którzy próbują przejść przez bramy, kierując się wydawanymi przez nie uwodzicielskimi dźwiękami. Ilekroć „ślepcom” grozi kolizja ze sobą albo z framugą, drzwi muszą wydać dźwięk alarmowy, żeby ich ostrzec – kiedy zaś „ślepcowi” uda się przejść przez drzwi, wydają dźwięk triumfu.

#### **LEŻĄCA MARIONETKA<sup>52</sup>**

„Marionetka” leży na podłodze, a „lalkarz” próbuje ją „ożywić”, podnieść za sprawą delikatnych ruchów dłoni, które naśladują pociąganie za niewidzialne sznureczki. Ćwiczenie odbywa się bez dotyku.

#### **TANIEC ÓSEMKI<sup>53</sup>**

Dwoje aktorów staje w odległości dwóch metrów od siebie. Następnie uczestnicy tworzą szereg, zamykają oczy i próbują wykręcić ósemkę wokół dwojga kolegów.

#### **MELODYJNA RĘKA<sup>54</sup>**

Uczestnicy siadają na podłodze, w kręgu, z zamkniętymi oczami. Każdy aktor dotyka dłoni swoich najbliższych sąsiadów – jego lewa ręka spoczywa na ręce kolegi, siedzącego z lewej, a prawa pod ręką kolegi z prawej strony. W ten sposób aktor kontroluje ruchy lewej ręki z prawej strony, zaś ruchy jego lewej ręki są kontrolowane przez kolegę z lewej. Po chwili uczestnicy poruszają swoimi prawymi rękami w rytmiczny, melodyjny sposób, pozwalając zarazem, żeby koledzy poruszali w ten sam sposób ich lewymi dłońmi.

---

<sup>49</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 170.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 163.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 174.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 158.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 161.

Potem prowadzący mówi „Głowy!”, a aktorzy poruszają wtedy rytmicznie głowami; następnie woła „Piersi!”, a później „Wstać!”, i na tę komendę uczestnicy wprawiają całe ciało w taneczny ruch. Następnie animator woła „Śpiew!”, i wówczas cały zespół (wciąż z zamkniętymi oczami) stoi, kołysze się i śpiewa chórem. Dopiero wtedy uczestnicy mogą otworzyć oczy.

### **ZNAJDŹ DŁOŃ<sup>55</sup>**

Uczestnicy zaczynają pracować w parach, a każdy aktor dotyka dłoni partnera. Potem aktorzy rozdzielają się i krążą po sali. Po kilku chwilach próbują ponownie odnaleźć rękę partnera, dotykając dłoni wszystkich kolegów, których spotykają na swojej drodze.

### **ĆWICZENIA ODDECHOWE**

Mogą się odbywać na stojąco, leżąc lub siedząc. Sylwetka musi być wyprostowana. Najlepsze ćwiczenia są ze słomką zanurzoną w kubku z wodą, piórkiem czy kartką.

### **WALKA O TERYTORIUM<sup>56</sup>**

Prowadzący mówi: „Przestrzeń jest nieskończona; moje ciało nie. Ale wokół mnie rozciąga się moja, subiektywna przestrzeń”.

Wyobraźmy sobie sytuację: w zatłoczonym metrze siedzi kobieta. Wszystkie miejsca są zajęte, z wyjątkiem jednego obok niej. Do wagonu wsiada mężczyzna i siada obok kobiety – jej przestrzeń nie została naruszona.

Ta sama kobieta siedzi na tym samym miejscu, ale poza nim wolny jest cały wagon. Wsiada ten sam mężczyzna i siada koło niej – i teraz narusza jej przestrzeń.

### **KRZESŁA W PUSTEJ PRZESTRZENI<sup>57</sup>**

Każdy aktor dysponuje jednym krzesłem i musi znaleźć taką pozycję dla niego i dla siebie, aby zapewnić sobie jak największą władzę (która w tym wypadku oznacza największe wizualne zainteresowanie kolegów). Dlatego wszyscy kolejno manipulują krzesłem, aby osiągnąć cel. Gdy aktorzy wybiorą już odpowiednią pozycję dla siebie, mogą ją zmienić, grając w tej samej kolejności, co poprzednio.

### **GDZIE JEST MOJE MIEJSCE<sup>58</sup>**

W sali rozstawionych jest bezładnie kilka krzesel, stołów i innych przedmiotów. Prowadzący pyta uczestników kolejno: a) które miejsce uważają za najlepsze i gdzie najbardziej chcieliby się znajdować, a aktorzy zajmują wybrane przez siebie miejsce; jeśli dwie osoby wskażą ten sam punkt, zajmują je wspólnie; b) które miejsce na sali jest najgorsze i gdzie najbardziej by nie chcieli być, a aktorzy zajmują wskazane przez siebie miejsce, jak poprzednio; c) które miejsce aktorzy uważają za w pewnym sensie należące do nich, za swoje. Ta zabawa ma niezwykle zdolność ujawniania skrywanych myśli i uczuć.

---

<sup>55</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 162.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 196.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 198.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 198.

**SZEŚĆ KRZESEŁ**<sup>59</sup> Ustawiamy półkole z sześciu krzeseł. Ochotnik wchodzi w półkole, po czym wykorzystując własne ciało, musi zilustrować deklarację w rodzaju „Jestem zakochany...”. Pozostali uczestnicy powinni się domyślić, co pojawiłoby się dalej w dymku nad głową aktora (gdyby to był komiks). Potem animator mówi: „...ale...”, a aktor musi pokazać na migi całe uzupełnione zdanie, czyli w tym wypadku „Jestem zakochany...ale...”. Pozostałe osoby muszą się domyślić, co aktor dopowiedział swoim ciałem – w jaki sposób uzupełnił zdanie.

### **WĘDRUJĄCY KLEJ**<sup>60</sup>

Ćwiczenie w parach. Prowadzący zabawę wyjaśnia zasady ćwiczenia. Wyobraźmy sobie, że po sali krążą lepkie, klejące kule. Docierają do każdej pary i najpierw skleją czoła ćwiczących, wprawiając ich jednocześnie w ruch. Po chwili klej spływa na ucho, potem na tył głowy, szyję, ramiona itd. W zabawie chodzi o to, by – nie przerywając ruchu – płynnie zmieniać miejsca "sklejenia" i ani na chwilę nie tracić kontaktu z partnerem.

### **DWIE I CZTERY MIOTŁY**<sup>61</sup>

Dwoje uczestników stoi naprzeciwko siebie, wspólnie trzymając dwie miotły lub kije. Gdy jeden aktor trzyma koniec pierwszej miotły prawą ręką – drugi trzyma jej drugi koniec lewą ręką; odwrotnie podtrzymują drugą miotłę. Miotły początkowo znajdują się w pozycji horyzontalnej, potem jednak uczestnicy zaczynają wykonywać nimi miarowe ruchy góra-dół (tik-tak): jedna miotła się wznosi, a druga opada. Góra-dół: jedna miotła w górę, druga w dół.

Pozostali uczestnicy najpierw przyglądają się temu z daleka, a później podchodzą pojedynczo do kolegów, poruszając się w takim rytmie, który pozwoli im przejść między miotłami, nie dotykając ich i nie zmieniając rytmu ich ruchów.

Należy pamiętać, by się nie zatrzymywać; jest to bardzo ważne, bo w tym ćwiczeniu chodzi o zachowanie rytmu – i to dość szybkiego.

#### **WARIANT**

Ten sam miarowy rytm, ale teraz ćwiczą cztery osoby, posługujące się czterema miotłami. Dwie z nich „chodzą” w górę i w dół, a dwie w przód i w tył, więc w jednej chwili wszystkie spotykają się na środku, a w drugiej tworzą jakby otwarty kwadrat, przez który może przejść dorosły człowiek.

### **WZAJEMNA SIŁA W RUCHU**<sup>62</sup> (ćwiczenie do muzyki: Norah Jones „Don't know why”)

Uczestnicy dobierają się według podobnej masy ciała i wzrostu. Służy to bezpieczeństwu i harmonii ruchów. W ćwiczeniu dwie osoby ćwiczące „stają mocno w podłozie”, podają sobie skrzyżowane ręce. Każda z osób z pary ciągnie w swoją stronę. Pary mogą także napierać na siebie np. barkami, kolanami.

### **TANIEC WALKI**<sup>63</sup> (ćwiczenie do muzyki: Gotham Project „Tango St. Maria”)

Dynamiczny taniec w parach. Symbolizuje walkę o wartości, idee. Wykorzystywana jest tu „siła w kontakcie”, z „minionego ćwiczenia”.

<sup>59</sup> Ibidem, s. 198.

<sup>60</sup> Maria Schejbal, *Pokaż Ci świat ...*, op. cit., s. 26.

<sup>61</sup> Augusto Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, op. cit., s. 137-138.

<sup>62</sup> Kontakt improwizacja, ćwiczenie oparte na koncepcji Rudolfa von Labana.

<sup>63</sup> Kontakt improwizacja także inspirowana labanowską pracą z ciałem.

## **MOJE - TWOJE RUCHY (ćwiczenie do muzyki: Stéphane Pompougnac „Tango Forte”)**

Uczestnicy dobierają się w pary. Osoba rozpoczynająca wymyśla 4 ruchy zgodnie z którymi zaprojektuje taniec partnera. Musi najpierw wymodelować poszczególne części ciała i wprowadzić je w ruch, np.:

- 1) zwiija prawą dłoń w pięść i wykonuje całą ręką partnera ruchy do przodu np. jak w boksie (daje czas na oswojenie się z tym ruchem, który trwa przez cały taniec)
- 2) uruchamia głowę w- ruch w prawo i w lewo (ręka pracuje i analogicznie jw.)
- 3) ugina kolana, które unoszą ciało i powodują opadanie (bounce) (ręka, głowa pracują, analogicznie jw.)
- 4) wystawia lewy łokieć, wprowadza ruch barku, a łokieć kreśli koła (ręka, głowa, kolana pracują, analogicznie jw.)

Kiedy mamy już gotową kompilację ruchów, ustawiający stara się wcielić w rolę ćwiczącego i wykonuje takie same ruchy, jakie zaproponowała partnerowi, sprawdza, czy taki ruch jest prosty i komfortowy dla niego samego. Zmiana i analogicznie.

## **ANALOGIE FANTASTYCZNE**

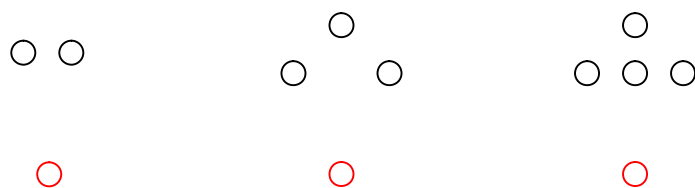
Uczestnicy otrzymują od prowadzącego zadanie wczuwania się w określony stan np.: „Jesteś kłosem w zbożu”, „Jesteś topniejącym lodem”, itp.

## **PODAWANIE PRZEDMIOTU**

Ćwiczący siedzą w kręgu dłonie mają otwarte, zwrócone ku górze, przy czym prawa dłoń nakrywa rękę osoby poprzedzającej, natomiast lewa skryta jest pod dłonią następnego uczestnika. Jeden z uczestników otrzymuje przedmiot np. małą piłkę i podają ją dalej.

## **PTAKI (ćwiczenie do muzyki Florence and The Machine z płyty „Lungs” lub Bonobo z płyty „Black Sands” )**

Uczestnicy dobierają się w grupy od 3 do maksymalnie 5 osób. Ustawiają się w zależności od liczebności grupy wg poniższego schematu.



ułożenie dla 3 osób      ułożenie dla 4 osób      ułożenie dla 5 osób

Ćwiczenie rozpoczyna osoba najmocniej wysunięta do przodu (oznaczona kolorem czerwonym). Wykonuje 3 sekwencje dowolnych ruchów. Cała grupa powtarza jednocześnie. Po trzech różnorodnych ruchach następuje zmiana prowadzącego poprzez obrót w prawo. I tak za każdym razem do momentu zakończenia utworu.

## **PORÓWNYWANIE STANÓW<sup>64</sup>**

**Wariant I** – to ćwiczenia aktorskie, wymagające inwencji twórczej, wyobraźni, plastyki ciała, operowania głosem i eksplorowania przestrzeni; mają

<sup>64</sup> Ćwiczenie z warsztatów teatralnych prowadzonych przez Adama Radosza i Michała Skibę z Mysłowickiego Ośrodka Kultury.

charakter fikcyjny (np. ćwiczenie „PORÓWNYWANIE STANÓW”: zdrowy – chory; cichy – głośny, itp.).

**Wariant II** – te same ćwiczenia, które zakładają realność prezentowanych postaw, cech, (np. ćwiczenie „PORÓWNYWANIE STANÓW” – pokaż, jaki jesteś (jak widzisz sam siebie – jak widzą Cię inni). Uczestnicy projektują doświadczane sytuacje codzienne, zdarzenia, w których biorą udział.

### **MÓWIĘ TAK DLA...**<sup>65</sup>

To ćwiczenie stosowane jest zwykle na zamknięcie sesji ćwiczeń lub konkretnej etiudy. Uczestnicy siedzą lub stoją w rozsympce, kiedy są gotowi pojedynczo dokończają zdanie „mówię tak dla...”. Ma ono ukazywać wartości, ideały, pozytywne myśli.

### **DRZEWO – WIATR (ćwiczenie do muzyki: „Hawajska pieśń stworzenia”)**

Uczestnicy dobierają się w pary. Jedna osoba staje prosto – jest „drzewem życia”, druga osoba jest wiatrem – kojącym i chroniącym drzewo. Ustalamy, kto zaczyna prowadzić (np. osoba wyższa z pary jest wówczas wiatrem). Wiatr porusza drzewem poprzez delikatne dotknięcia poszczególnych części ciała np. głowy, ramion, bioder, kolan itp. Drzewo musi być w nieustającym, płynnym i delikatnym ruchu. Wiatr nie przestaje poruszać subtelnie drzewem wprowadzając je w stan bujania, kołysania przynoszącego odprężenie, odpoczynek. Następuje zamiana ról w parach.

### **PROWADZI MNIE KCIUK (ćwiczenie do muzyki: Plej „And So Lay the Land”)**

Uczestnicy wybierają dowolne miejsce w sali. Ich zadaniem jest wyprowadzanie ruchu z określonej części ciała np. z prawego kciuka i adekwatnych ruchach ciała. Prowadzący daje komunikaty: np.: „Prowadzi Cię prawa dłoń, następnie lewe biodro, prawy łokieć”, itp.

### **MOJE IMIĘ W RUCHU (ćwiczenie do muzyki: Yann Tiersen muzyka z filmu „Amelia”: „J'y Suis Jamais Alle,,)**

Uczestnicy wybierają dowolne miejsce w sali i próbują ruchami całego ciała zakreślić w przestrzeni swoje imię. Istotne jest poszukiwanie odmiennych sposobów pisania w powietrzu lub na podłodze liter, szczególnie tych występujących dwukrotnie w imieniu.

### **TANIEC-SIADANIEC (ćwiczenie do muzyki: Sisters Sledge „We’re the family”)**

Uczestnicy stoją w kole, bardzo blisko siebie, w jednym kierunku, w taki sposób, że każda osoba widzi plecy osoby ją poprzedzającą. Nadrzędna kwestią jest to bliskość. Uczestnicy zniżają się do środka koła. Gdy stoją tak blisko, mogą zniżyć się do pewnego poziomu, a efektem jest siedzenie na kolanach osoby stojącą za danym uczestnikiem. Po wykonanej próbie siadu, ochotnik rozpoczyna jakiś ruch, wykonuje go dwukrotnie, przy drugim ruchu włącza się osoba stojąca za inicjatorem. Gdy dany ruch obiegnie całe koło. Osoba za inicjatorem podaje kolejną propozycję itd., do zakończenia pracy przez wszystkich uczestników.

---

<sup>65</sup> Ćwiczenie z warsztatów Inki Dowlasz z Teatru Ludowego w Krakowie.

## KWESTIONARIUSZ „OBRAZU JA”

(Aleksandra Pyrzyk – Kuta)

Masz przed sobą kilka zadań. Są one nieodłączną częścią projektu warsztatowych działań teatralnych, w których uczestniczysz. Uzupełnij je zgodnie z tym, co czujesz. Proszę Cię o szczerą i możliwie wyczerpującą odpowiedź.

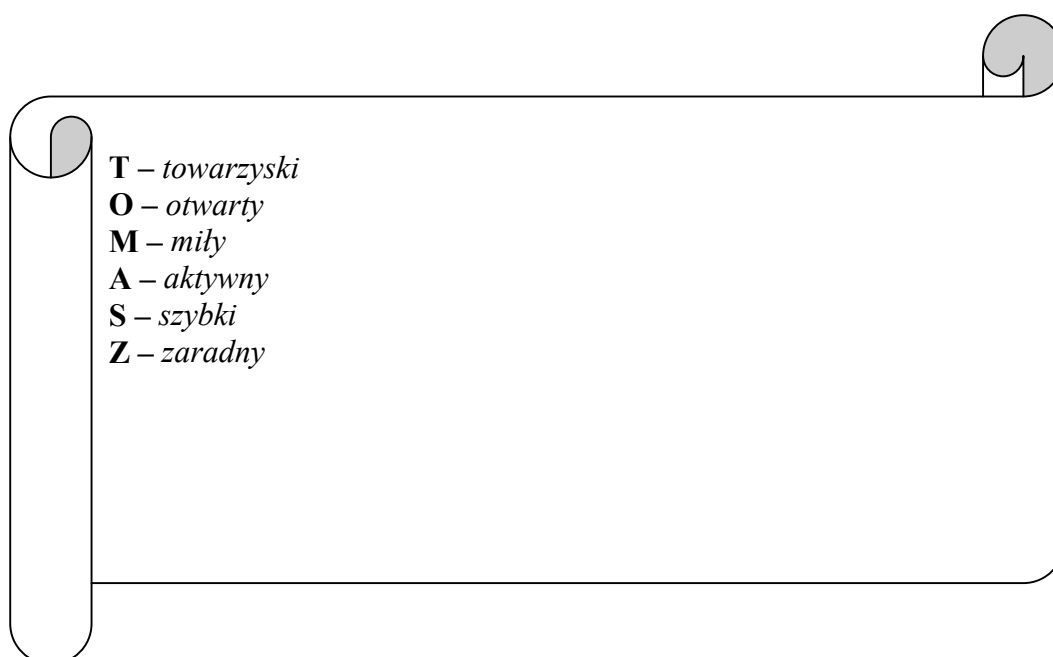
Aleksandra Pyrzyk – Kuta

Imię i nazwisko .....

Wiek .....

Data wypełniania .....

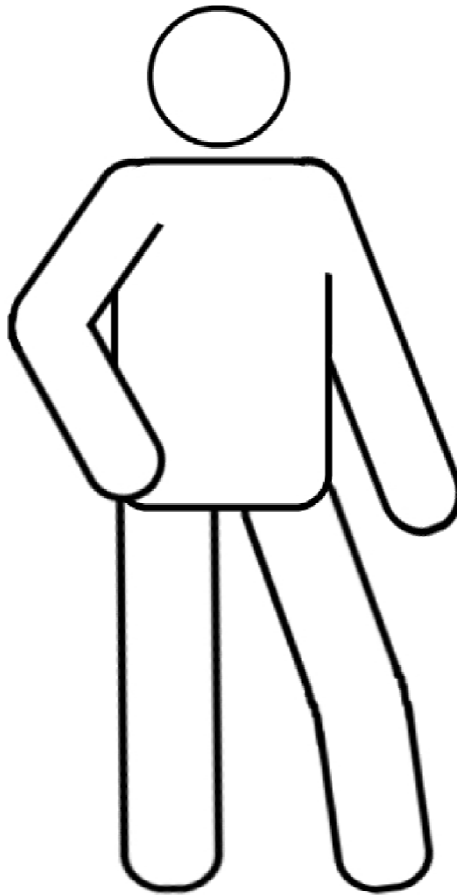
- 1) Napisz pionowo litery swojego imienia (pełne imię, nie skrót). Z każdej litery utwórz przymiotnik, jaki Cię określa, który – według Ciebie – najlepiej pokazuje Twoje cechy charakteru. (Egzemplifikacja – imię TOMASZ)



**T** – towarzyski  
**O** – otwarty  
**M** – miły  
**A** – aktywny  
**S** – szybki  
**Z** – zaradny

- 2) KOLOR I EMOCJE.<sup>1</sup> Pokoloruj postać człowieka, którą widzisz. Użyj dowolnych kolorów, według uznania. Do każdego koloru dopisz emocję. Celem uporządkowania kolorów i odpowiadających im emocji opracowano tabelkę.

<sup>1</sup> Wzorowane na propozycji Jadwigi Mączyńskiej, *Możliwości zapobiegania zaburzeniom emocjonalnym u uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] Jadwiga Włodek – Chronowska (red.), *Dysharmonie rozwoju, problemy diagnozy i terapii*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace pedagogiczne, 1994, Zeszyt 19, s. 71-78. Wykorzystano opisaną w artykule *Metodę oceny postaci przy pomocy kolorów*. Zadaniem młodzieży jest pokolorowanie postaci zgodnie z ustaloną – przez każdego indywidualnie – symboliką kolorów. Należy zaznaczyć, że postać można malować różnymi kolorami w zależności od cech, jakie w sobie młody uczestnik dostrzega. Ważne są proporcje kolorów zależne od dominacji jednej cechy do innej. Analiza arkusza



KOLOR	EMOCJE

---

pozwała zobaczyć, jak dana osoba widzi siebie, jakie emocje i uczucia jej towarzyszą. Autorka metody – J. Mączyńska zaznacza, że *dziecko nauczy się w ten sposób oceniać samo siebie i łatwiej mu będzie mówić o swoich stanach emocjonalnych: o lękach, marzeniach, planach, o tym, co go dęczy i co cieszy.*”

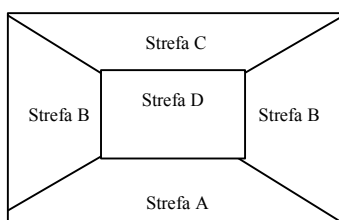


**SCHEDUŁA OBSERWACYJNA**  
**Wyrażanie siebie podczas działań teatralnych<sup>1</sup>**  
 (Aleksandra Pyrzyk – Kuta)

Imię i nazwisko badanego	Wiek	Data obserwacji	Sesja nr.....
<b>Obszar: AKTYWNOŚĆ I SUBORDYNACJA</b>			
Obserwowane zachowania	Co na to wskazuje?	Uwagi	
<b>ZAINTERESOWANIE</b>	Wysokie	Słucha aktywnie, pozycja ciała wyprostowana, skierowana w stronę prowadzącego, patrzy na prowadzącego, żywo reaguje na padające propozycje i podejmuje działanie, dopytuje.	
	Umiarkowane	Pozycja ciała skierowana w stronę prowadzącego, od czasu do czasu patrzy na prowadzącego, podejmuje działania i wykonuje polecenia.	
	Niskie	Pozycja ciała – odwrócenie od prowadzącego lub siedzenie czy stanie bokiem, wierci się, nie patrzy na prowadzącego, z oporem wykonuje wybrane przez siebie ćwiczenia.	
	Brak zainteresowania	Pozycja ciała leżąca lub odwrócenie bokiem czy tyłem, nie reaguje na polecenia i nie podejmuje aktywności.	
<b>SUBORDYNACJA</b>	Duża	W pełni respektuje przyjęte normy, szanuje innych uczestników zajęć.	
	Umiarkowana	Potrafi zachować dyscyplinę, jednak zdarza mu się naruszyć zasady i dokuczać innym.	
	Niska	Nie partycypuje, odmawia uczestnictwa, łamie przyjęte reguły, nie liczy się z innymi uczestnikami grupy.	
<b>Obszar: PRACA Z CIAŁEM</b>			

<sup>1</sup> W schedule wykorzystano fragment „Profilu ruchowego zachowania się dziecka” autorstwa Katarzyny Krasoń. Por. Katarzyna Krasoń: *Dziecięcy teatr ruchu. Kinestetyczna strategia poznania („Profil ruchowego zachowania się dziecka” – ujęcie sygnałne)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, nr 3, s. 133-145

## PROKSEMIKA – WYKORZYSTANIE PRZESTRZENI



	A	B	C	D
<b>Oznakowanie Obszarów.</b> Kierunek przemieszczenia uczestnika zaznaczamy strzałkami.	Obszar preferowany przez jednostki dominujące, dążące do zaprezentowania się, znające swoją wartość, ekspansywne, kreatywne i poszukujące kontaktu wzrokowego z innymi.	Obszar zajmowany przez jednostki unikające kontaktu z innymi. Osoby te są pomysłowe, jednak nie mają potrzeby dominacji, akceptują dane działanie, lubią kontrolować sytuację i nie lubią jej zmieniać.	Obszar wysunięty najdalej, zajmowany przez jednostki izolujące się, które chcą być niewidoczne i niechętnie biorą udział w działaniu.	Obszar ten jest miejscem wybieranym przez jednostki niepewne poszukujące wsparcia i kontaktu z innymi. Nastawione na kopiowanie ruchów innych, pozostające niejako za ich zasłoną.

Liczba "przystanków" oznacza sferę preferowaną przez uczestnika	A	B	C	D

## PROKSEMIKA – KONTAKT FIZYCZNY W RELACJI

-3.....-2.....-1.....0.....1.....2.....3

Izolacja

Afiliacja

Ćwiczący pozostaje z boku, nie nawiązuje żadnych relacji	Oddalenie od pozostałych osób, utrzymuje kontrolę wzrokową	Nieliczne próby zbliżenia się do innych uczestników, ruch podejmowany solo	Ocena ambiwalentna	Nawiązywanie kontaktu wzrokowego, działania równoległe, skłonność do tworzenia par. Kontakt cielesny ogranicza do podania dłoni	Nawiązuje i utrzymuje kontakt wzrokowy. Często wchodzi w relacje z innymi osobami, przyzwala na bliski kontakt	Nawiązuje i utrzymuje kontakt wzrokowy. Zabiega o bliski kontakt dotykowy, ciała, dobrze współpracuje
--	--	--	--------------------	---	--	---

## KREOWANIE RUCHU

-3.....-2.....-1.....0.....1.....2.....3

Algorytmiczność

Dywergencja

Powiela pomysły innych, ciągła kontrola wzrokowa	Ruch podporządkowany pomysłom innych osób, nieliczne przekształcenia	Własne pomysły, jednak stereotypów. Przejmuje wzorce ruchowe innych	Ocena ambiwalentna	Prezentuje własne rozwiązania ruchowe. Wiele gestów stereotypowych	Ćwiczenia ruchowe oparte na własnych pomysłach, nieliczne powtórzenia	Gesty niestereotypowe, są atrakcyjne dla innych uczestników i przez nich naśladowane
--	--	---	--------------------	--	---	--

## EKSPRESJA RUCHU

-3.....-2.....-1.....0.....1.....2.....3

Bierność			Ocena ambiwalentna	Aktywność		
Pozostaje bez ruchu nie włącza się w działania innych. nie wykazuje zainteresowania	Mała ruchliwość. Rzadko włącza się w działanie innych osób.	Zainteresowany działaniem innych, rzadko podejmuje własną aktywność		Gesty własne, zainteresowanie działaniem i włączanie się w aktywność innych	Samodzielne i spontaniczne podejmowanie działań	Pełna i stała gotowość do tworzenia ruchu

## ZAKRES I TEMPO RUCHÓW

-3.....-2.....-1.....0.....1.....2.....3

Statyczność			Ocena ambiwalentna	Ekspansja		
Pozostaje niemal stale w bezruchu, zajmuje ciągle tą samą sferę	Nieliczne i ograniczone przemieszczenia. Rzadkie i dokonywane powoli zmiany pozycji w jednej strefie.	Zauważalne zmiany pozycji, wciąż dominują elementy statyczne, maksymalnie dwie sfery		Zauważalne przemieszczenia i zmiany pozycji w obrębie jednej lub dwóch sfer, dokonywane bez pośpiechu	Przemieszczenia na całej przestrzeni z dłuższymi przystankami w jednej strefie jednak z częstą i szybką zmianą w ustawieniu ciała	Ruch we wszystkich strefach, rzadkie przystanki, ciągle zmiany pozycji. Szybkie i zdecydowane ruchy kończyn i ciała

### Obszar: PRACA Z CIAŁEM

Obserwowane zachowania		Co na to wskazuje?	Uwagi
<b>PREFEROWANE UŁOŻENIE CIAŁA</b>	Wertykalne	Wykonuje figury i pozy głównie w pozycji stojącej. Chce być zauważony.	
	Horyzontalne	Preferuje pozycję przy podłożu, leżącą lub półleżącą. Gdy leży jest słabo widoczny.	
<b>MIMIKA</b>	Bardzo bogata	W twarzy widać reakcję na każdy komentarz, uwagę, działanie. Duża plastyka twarzy. Częste zmiany i silna praca czoła, brwi i oczu oraz nosa. Duża adekwatność i dynamika – przy każdej zmianie sytuacji, wypowiedzi.	
	Bogata	Znaczna plastyka twarzy i częsta zmiana jej wyrazu. Dostosowana do odbieranych emocji i uczuć. Pracuje mocno czoło i oczy.	
	Uboga	Sporadyczne reakcje mimiczne na dane zdarzenie.	
	Bardzo uboga	Utkwienie wzroku w wybranym punkcie. Incydentalne reakcje mimiczne na różne sytuacje.	

<b>Obszar: KONTAKTY INTERPERSONALNE</b>			
<b>WSPÓLPRACA W GRUPIE</b>	Lider	Lubi przewodzić, zwykle pierwszy ma opracowany pomysł lub strategię. Lubi być w centrum uwagi. Wymaga adoracji.	
	Kooperujący	Dobrze i chętnie współpracuje. Liczy się z pomysłami opracowanymi przez grupę i podąża za jej potrzebami.	
	Bierny	Rzadko inicjuje działanie, często przygląda się z boku pracy zespołowej.	
	Indywidualista	Ceni pracę samodzielną, lubi eksponować samodzielnie swoje dokonania, nie dzieląc działania z innymi.	
	Oporujący	Nie chce współpracować z grupą lub wykonywać ćwiczeń samodzielnie. Potrzebuje czasu, aż podejmie decyzje o uczestnictwie.	
	Przeszkadzający	Odmawia współdziałania. Nie liczy się z pozostałymi uczestnikami grupy. Skoncentrowany na potrzebach własnego podmiotu.	
<b>PREFEROWANY TYP KOMUNIKACJI</b>	Wербalny ustny	Często zabiera głos. Odważnie wyraża swoje sądy i uwagi. Ma duży zasób słownictwa.	
	Wербalny pisemny	Sygnalizuje swoje odczucia, nastawienia poprzez pisanie lub rysowanie na kartkach wzorów graficznych lub pełnych komunikatów.	
	Niewerbalny	Rzadko zabiera głos. Komunikaty nadaje nieświadomie z poziomu ciała.	
<b>EMOCJE I UCZUCIA</b>	Otwartość	Z entuzjazmem przyjmuje nowe wyzwania, jest radosny i dobrze zmotywowany. Bez trudu przyjmuje na siebie najtrudniejsze ćwiczenie. Zorientowany na innych.	
	Wrażliwość	Przeżywa grane role, sytuacje i czytane wiersze. Wzrusza się, trudno mu opanować płacz, jest uważny na potrzeby innych.	
	Oschłość	Jest nieprzyjemny, ignoruje sprawy pozostałych członków grupy.	
	Zamknięcie	Jest obojętny na czyjeś emocje, uczucia, potrzeby. Nie dostrzega ważności innych osób wokół siebie. Zorientowany na siebie.	

<b>Obszar: EKSPRESJA TWÓRCZA</b>			
<b>NAJCZĘSTSZA FORMA EKSPRESJI (oprócz ekspresji teatralnej)</b>	Plastyczna	Często rysuje i maluje nawet na przedmiotach do tego nie przeznaczonych np. zeszyty szkolne. Gdy trzyma w ręku długopis, zawsze coś narysuje, nawet nieskomplikowane formy.	
	Muzyczna	Często śpiewa lub nuci „pod nosem”, wygrywa rytmy na przypadkowych przedmiotach. Dźwięk traktuje jako komunikat.	
	Literacka	Radość sprawia mu pisanie, które zastępuje wypowiedź ustną lub jest jej uzupełnieniem.	

## KWESTIONARIUSZ DO BADANIA KOMPETENCJI AUTOKREACYJNYCH

(Autorska modyfikacja Kwestionariusza Marii Dudzikowej)

### 1. Zdolności poznawczo – oceniające:

Obszar funkcjonowania	Opanowane umiejętności		Co na to wskazuje? Zestaw pytań stymulujących
	tak	nie	
<i>Dokonuje analizy własnej skuteczności w osiągnięciu celów życiowych, wartości, planów</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Co według Ciebie oznacza sformułowanie „być skutecznym”?</li> <li>2. Czy Ty potrafisz być skutecznym?</li> <li>3. Czy zwykle planujesz swoje działania lub podejmujesz je spontanicznie?</li> </ol>
<i>Ma świadomość swoich cech, właściwości i działań, które realizuje przy ich pomocy</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jakie są Twoje najlepsze cechy?</li> <li>2. Co udało Ci się osiągnąć dzięki tym cechom?</li> <li>3. Jaki zawód chciałbyś wykonywać w przyszłości, która z Twoich cech będzie Ci szczególnie przydatna?</li> </ol>
<i>Odczuwa niezadowolenie z powodu braku niektórych cech</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Twoim zdaniem, jakiej cechy Ci brakuje?</li> <li>2. Czy jej brak wyzwała u Ciebie negatywne emocje?</li> <li>3. Co mógłbyś dzięki niej osiągnąć?</li> </ol>

### 2. Konceptualizacja stanów „Ja”:

Obszar funkcjonowania	Opanowane umiejętności		Co na to wskazuje? Zestaw pytań stymulujących
	tak	nie	
<i>Nazywa swoje cechy, opisuje swoje pożądane i niepożądane właściwości</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Podaj umiejętności, z których jesteś zadowolony i te, z których nie jesteś zadowolony.</li> <li>2. Której z cech chciałbyś się pozbyć i jak to jest możliwe do uzyskania?</li> </ol>
<i>Potrafi określić swoje właściwości w skali od 0 do 10 i zdefiniować je</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wypisz pięć cech opisujących, jaki jesteś.</li> <li>2. Od 0 do 10 oceń i opisz przydatność każdej z tych cech w codziennym życiu.</li> </ol>
<i>Jest zmotywowany do podejmowania zmian we własnej osobowości, zachowaniach dokonywania ostatecznych decyzji</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ile czasu potrzebujesz na dokonanie ostatecznej decyzji i od czego jest to uzależnione?</li> </ol>

## 3. Realizacja „Ja”:

Obszar funkcjonowania	Opanowane umiejętności		Co na to wskazuje? Zestaw pytań stymulujących
	tak	nie	
Formuluje cele i zadania, projektuje zmiany i dąży do nich			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Czy udało Ci się dotychczas zrealizować jakiś założony przez siebie cel?</li> <li>2. Jeśli założysz, że coś zmienisz w swoim życiu, czy to się udaje?</li> <li>3. czy swoje zadania wykonujesz „od początku do końca”?</li> </ol>
Podjmuje różne pożądane formy aktywności, służące realizacji celów			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jaki jest Twój sposób na osiągnięcie przyjętego celu?</li> <li>2. Po czym rozpoznasz, że udało Ci się osiągnąć cel?</li> </ol>
Dokonyuje analizy własnego działania, postępowania i potrafi je naprawiać			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jakie błędy zdarza Ci się popełniać najczęściej?</li> <li>2. W jaki sposób naprawiasz swoje błędy?</li> </ol>

## 4. Zdolności sprawdzająco – oceniająco:

Obszar funkcjonowania	Opanowane umiejętności		Co na to wskazuje? Zestaw pytań stymulujących
	tak	nie	
Potrafi ocenić czy jego możliwości i predyspozycje w pełni zostały wykorzystane przy realizacji danego zadania			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skąd wiesz, że dobrze wykonałeś dane zadanie?</li> <li>2. Czy wykonując zadanie wykorzystujesz wszystkie swoje zdolności, możliwości?</li> </ol>
Potrafi ocenić skuteczność zmian			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. W jaki sposób poznasz, że słusznie postąpiłeś, wybrałeś?</li> </ol>
Potrafi w pełni ocenić swoje postępowanie, założone i zrealizowane cele (lub w razie niepowodzeń jest zmotywowany do powtórnej pracy).			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Czy jesteś gotowy na poniesienie konsekwencji za niewłaściwe dokonywanie wyboru?</li> <li>2. Czy w razie niepowodzenia, podejmiesz się kolejnego działania lub zadania z tego samego obszaru?</li> </ol>

**KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z KURATOREM – WYCHOWAWCĄ**

*Przedstawiam Państwu kwestionariusz dotyczący percepcji podopiecznego Ośrodka Kuratorskiego w Zabrze. Wyniki będą służyły wyłącznie do celów badawczych, zgodnych z realizacją rozprawy doktorskiej powstałej na Uniwersytecie Śląskim pod naukowym kierunkiem Prof. UŚ. dr hab. Katarzyny Krasoń. Bardzo proszę o szczerze i możliwie wyczerpujące odpowiedzi.*

*Aleksandra Pyrzyk – Kuta*

1. Jak długo Pan(i) zna i pracuje z np. Janem (imię uczestnika Ośrodka Kuratorskiego)?  
.....  
.....
2. Czy przed orzeczeniem Ośrodka Kuratorskiego znał Pan(i) nieletniego/nieletnią, jak długo? .....
3. Co stanowi dla Pana(i) problemem w relacji z.....?  
.....  
.....  
.....
4. Jak funkcjonuje system rodzinny.....?  
.....  
.....  
.....
5. Jak sytuacja rodzinna..... wpływa na jej/ jego pracę w grupie, ekspresję emocji?  
.....  
.....  
.....
6. Czy spotkał(a) się Pan(i) w swojej pracy z oporem, odmową współpracy ze strony ..... i jak to się objawia?  
.....  
.....  
.....
7. Jakie normy i wartości zdarza się najczęściej naruszać .....?  
.....  
.....  
.....



8. Jaka pozycję w grupie rówieśniczej wg Pana(i) zajmuje .....?

.....  
.....  
.....

9. Proszę wskazać mocne strony .....(imię uczestnika Ośrodka Kuratorskiego)

.....  
.....  
.....

10. Proszę wskazać słabe strony .....(imię uczestnika Ośrodka Kuratorskiego)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

11. Jakie rodzaje aktywności twórczej podejmuje ..... na zajęciach lub indywidualnie?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12. W jakim stopniu ocenia Pan(i) kreatywność ..... ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

13. Czy Pan(i) prowadzi zajęcia twórcze w Ośrodku Kuratorskim? Jeśli tak, proszę wymienić i opisać

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

14. Jak według Pana(i) .....postrzega siebie, jaka jest jego autopercepcja?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

15. Jak wg Pana(i) przebiega proces autokreacyjny.....?

.....  
.....  
.....  
.....

16. Czy .....potrafi dokonywać autorefleksji, czy zawsze, w jakich sytuacjach najczęściej?

.....  
.....  
.....  
.....

17. Czy zna Pan(i) aspiracje..... oraz jego/jej wyobrażenia o własnej przyszłości ?

.....  
.....  
.....

16. Jakie są według Pana(i) prognozy resocjalizacyjne dla .....?

.....  
.....  
.....

*Dziękuję za poświęcony czas.*

**Metryczka:**

<b>Płeć</b>	<i>Kobieta</i> <input type="checkbox"/>	<i>Mężczyzna</i> <input type="checkbox"/>
<b>Typ kuratora</b>	<i>kurator zawodowy</i> <input type="checkbox"/>	<i>kurator społeczny</i> <input type="checkbox"/>
<b>Staż pracy</b>	<i>w Ośrodku Kuratorskim ile lat?</i> <input type="text"/>	<i>w zawodzie / funkcji kuratora ile lat?</i> <input type="text"/>

**DYSPOZYCJE DO WYWIADU Z KURATOREM – WYCHOWAWCĄ  
DOTYCZĄCEGO UDZIAŁU PODOPIECZNEGO W WARSZTATACH  
TEATRALNYCH (wykorzystany w post-teście)**

*Przedstawiam Państwu drugi kwestionariusz dotyczący udziału podopiecznego Ośrodka Kuratorskiego w Zabrze w warsztatach teatralnych i obserwacji zachowań, jakich Państwo dokonali. Jego wyniki będą służyły wyłącznie do celów badawczych, zgodnych z realizacją rozprawy doktorskiej powstałej na Uniwersytecie Śląskim pod naukowym kierunkiem Prof. UŚ. dr hab. Katarzyny Krasoń. Bardzo proszę o szczerą i możliwie wyczerpującą odpowiedź.*

*Aleksandra Pyrzyk – Kuta*

1. Jak Pan(i) ocenia stopień zaangażowania.....w warsztaty teatralne?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Czy uczestnictwo ..... w warsztatach teatralnych przyczyniło się do powstania nowych zachowań wcześniej przez Pana/ Panią nie zauważalnych?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Czy w trakcie warsztatów teatralnych zmieniła się rola .....w grupie? Proszę uzasadnić odpowiedź

.....  
.....  
.....  
.....

4. Czy w dalszym ciągu ..... narusza wartości, jakie?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Czy..... przyswoił i przestrzega normy społeczne? Jeśli tak, jakie i co na to wskazuje?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Czy wg Pana (i) po warsztatach teatralnych .....nabył/ nabyła umiejętności twórczego rozwiązywania problemów? Odpowiedź proszę uzasadnić

.....  
 .....  
 .....

7. W jakim stopniu ocenia Pan(i) kreatywność .....w toku warsztatów teatralnych?

.....  
 .....  
 .....

8. Czy uważa Pan(i) działania teatralne za skuteczną formę pracy resocjalizacyjnej? Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

.....  
 .....  
 .....

9. Które z proponowanych ćwiczeń, działań teatralizacyjnych uznaje Pan(i) za najbardziej wartościowe w oddziaływaniach resocjalizacyjnych i dlaczego?

.....  
 .....  
 .....

10. Czy w trakcie realizacji spektaklu dostrzegł/ a Pan(i) coś szczególnego w roli....., czy coś Pana /Panią wzruszyło, zaskoczyło?

.....  
 .....  
 .....

*Dziękuję za poświęcony czas*

**Metryczka:**

<b><i>Płeć</i></b>	<input type="checkbox"/> <i>Kobieta</i>	<input type="checkbox"/> <i>Mężczyzna</i>
<b><i>Typ kuratora</i></b>	<i>kurator zawodowy</i> <input type="checkbox"/>	<i>kurator społeczny</i> <input type="checkbox"/>
<b><i>Staż pracy</i></b>	<i>w Ośrodku Kuratorskim</i> <i>ile lat/miesiący?</i> <input type="text"/>	<i>w zawodzie/funkcji</i> <i>kuratora</i> <i>ile lat/miesiący?</i> <input type="text"/>

## KWESTIONARIUSZ RECEPCJI WIDZA

*Szanowni Państwo!*

*Po obejrzeniu spektaklu, który jest sumą działań teatralnych z udziałem młodzieży z Ośrodka Kuratorskiego w Zabrze, proszę o kilka uwag i odpowiedzi na poniższe pytania.*

*Wypowiedzi są anonimowe, zaś wyniki będą służyły wyłącznie do celów badawczych.*

*Bardzo proszę o szczere i możliwie wyczerpujące odpowiedzi.*

*Aleksandra Pyrzyk – Kuta*

1. O czym według Pani/Pana opowiadał spektakl?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. Jak Pani/Pan ocenia spektakl pod względem artystycznym? Proszę wybrać (zakreślić) i uzasadnić swoją ocenę **1 2 3 4 5 6**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3. Jak Pani/Pan ocenia spektakl pod względem treści przekazu? Proszę wybrać (zakreślić) i uzasadnić swoją ocenę **1 2 3 4 5 6**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4. Czy w trakcie realizacji spektaklu dostrzegła Pani/dostrzegł Pan coś szczególnego, czy coś Panią/Pana wzruszyło, zaskoczyło?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Czy uważa Pani/Pan działalność teatralną w Ośrodku Kuratorskim za słuszny pomysł? Proszę uzasadnić wypowiedź, dlaczego?

Tak  Nie

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Czy uważa Pani/Pan, że teatr wspomaga proces resocjalizacji nieletnich?

Tak  Nie Proszę uzasadnić wypowiedź, dlaczego?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7. Czy jeszcze Pani chciałaby/Pan chciałby coś powiedzieć, o co Panią / Pana nie zapytałam?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Metryczka:**

kobieta  mężczyzna

Osoba z rodziny

Osoba niespokrewniona,  
znająca kogoś  
z występującej młodzieży

Osoba trzecia, nie znająca występującej młodzieży

**Jest Pani/Pan :**

rodzicem występujących

rodzeństwem

nauczycielem/ wychowawcą

sędzią

kuratorem

sąsiadem

gościem

przedstawicielem instytucji  
pomocy dziecku i rodzinie

*Dziękuję za poświęcony czas.*