

dr Edyta Sinacka-Kubik

Zarządzanie ograniczeniami – jak pomóc dziecku z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym?

Rozwój społeczny

– fundament dobrego przystosowania

Każdego dnia dzieci i młodzież muszą sprostać wyzwaniom stawianym przez otoczenie społeczne. Ich pomyślne funkcjonowanie w przestrzeni społecznej jest uwarunkowane bogatym repertuarem umiejętności społecznych i zdolności rozwiązywania problemów interpersonalnych.

Wyznacznikami osiągnięcia przez dziecko wysokiego poziomu uspołecznienia jest odpowiedni do wieku poziom uczuciowości wyższej i związana z tym zdolność do spostrzegania, interpretowania i rozumienia potrzeb innych ludzi, posiadanie motywacji do podejmowania prospołecznych zachowań, zdolność do współdziałania i współpracy w grupie oraz pozytywny stosunek do norm grupowych i akceptacja własnej pozycji w grupie, co odzwierciedla się w posiadanej kompetencji społecznej.

Posiadanie wysokiej kompetencji społecznej w relacjach interpersonalnych jest wyznacznikiem prawidłowego funkcjonowania psychologicznego i akademickiego oraz zdolności adaptacyjnych jednostki (Elliott, Malecki, Demaray 2001). Ubogie umiejętności społeczne i trudności w relacjach z rówieśnikami, rodziną i nauczycielami są składową obrazu wielu zaburzeń psychopatologicznych, między innymi depresji (Segrin 2000), zaburzeń zachowania (Gaffney i McFall 1981), fobii społecznej (Spence, Donovan i Brechman-Toussaint 1999) czy autyzmu i zespołu Aspergera (Harris 1998). Zasadnym celem oddziały-

wań profilaktycznych i terapeutycznych wydaje się zatem rozwijanie kompetencji społecznej oraz praca nad jakością relacji interpersonalnych.

Zarówno badacze, jak i praktycy amerykańscy wskazują, że istnieje kilka obszarów kompetencji społecznych różnicujących młodzież zagrożoną nieprzystosowaniem społecznym od młodzieży niezagrożonej (McWhirter i in. 2001). Wśród nich wymieniają między innymi:

- ▶ kompetencje szkolne – czyli umiejętności niezbędne do osiągnięcia sukcesu w szkole, takie jak: czytanie, pisanie, koncentracja uwagi, aktywne słuchanie, dobra organizacja pracy, samoocena,
- ▶ umiejętność komunikacji, nawiązywania pozytywnych relacji z innymi, umiejętność rozwiązywania konfliktów,
- ▶ radzenie sobie w sytuacjach trudnych, wyrażanie emocji w sposób społecznie akceptowany,
- ▶ poczucie kontroli nad własnym życiem, umiejętność wyznaczania sobie adekwatnych celów i ich realizacja.

Młodzież zagrożona bardzo często przejawia braki w wymienionych wyżej obszarach, co ma swoje konsekwencje w postaci doświadczania niepowodzeń życiowych oraz podejmowania zachowań agresywnych i ryzykownych.

Według Radochońskiego (2009) dzieci przejawiające zaburzenia emocjonalne przeżywają trudności we wszystkich sferach kompetencji społecznych. Są to dzieci, które nie potrafią zyskać akceptacji ze strony rówieśników i budować trwałych pozytywnych re-



lacji z nimi, a ich zachowanie często spotyka się z negatywną oceną kolegów i nauczycieli w szkole. Dużą trudność stanowi dla tych dzieci dostosowanie do zmieniających się warunków otoczenia, na przykład w sytuacji zmiany klasy czy szkoły. Z badań przytoczonych przez Golemana (1997) można wnioskować, że dzieci odrzucone lub ignorowane przez środowisko rówieśników mają problemy z odczytywaniem sygnałów społecznych i emocjonalnych. Ponadto, jeśli nawet potrafią prawidłowo rozpoznać emocjonalny i społeczny kontekst danej sytuacji, to repertuar ich reakcji na te sygnały jest dosyć ubogi.

Powyższe dane dają podstawę do postawienia wniosku, postulowanego przez współczesnych twórców programów prewencyjnych, iż w oddziaływaniu psychokorekcyjnym wobec dzieci niedostosowanych konieczne jest wspomaganie rozwoju społecznego i kształtowanie wysokiej kompetencji społecznej. Badania pokazują bowiem, iż programy psychokorekcyjne mające na celu poprawę funkcjonowania społeczno-emocjonalnego oraz wzrost akceptacji ze strony rówieśników, wspierają pozytywnie rozwój społeczny dzieci i młodzieży zagrożonej oraz eliminują możliwość zejścia na drogę przestępczą, nadużywania narkotyków czy niepowodzeń szkolnych (Prinstein, La Greca 2004).

Wspomaganie rozwoju społecznego poprzez oddziaływania psychokorekcyjne może dotyczyć różnych obszarów funkcjonowania dziecka niedostosowanego społecznie. Jak wskazuje Czabała (1997), może to być praca nad zmianą nieprawidłowych efektów procesów uczenia się lub urazowych doświadczeń. Działanie psychokorekcyjne może dotyczyć także wzmacniania zasobów i mocnych stron dziecka. Celem pracy terapeutycznej może być również kształtowanie nowych umiejętności, nabywanie strategii ra-

dzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz zawieranie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji z innymi.

Dziecko przejawiające trudności w funkcjonowaniu społecznym nie tylko prezentuje zachowania społecznie nieakceptowane, ale także posiada nieprawidłowy sposób myślenia o relacjach z innymi oraz o towarzyszących im emocjach. Aby zwiększyć efektywność programu ćwiczącego kompetencje społeczne, powinno się uwzględniać nie tylko stosunek dziecka do innych osób, ale również spostrzeganie i interpretowanie zachowania innych, a także wyrażanie emocji w sytuacjach społecznych.

Pomoc terapeutyczna dzieciom i młodzieży niedostosowanej powinna się opierać także na zmianie przekonań, stanowiących źródło problemów osobistych i społecznych (Opora 2009). W wyniku negatywnych doświadczeń, jakie często są

udziałem dzieci i młodzieży niedostosowanej, te nieprzystosowawcze przekonania przekształcają się w trwałe struktury. Praca resocjalizacyjna wymaga zatem w pierwszej kolejności, by osoba z zaburzeniami zachowania uświadomiła sobie własny sposób postrzegania siebie i otoczenia oraz sposób przewidywania własnych zachowań i reakcji środowiska zewnętrznego, w czym szczególnie pomocna jest rola terapeuty (Czabała 1997).

W postępowaniu psychokorekcyjnym wobec dzieci społecznie niedostosowanych wychowawca zachęca do podejmowania wyzwań i uczenia się w oparciu o własne doświadczenia. Jego zadaniem jest takie zaaranżowanie otoczenia, by zarówno w warunkach sali terapeutycznej, jak i w codziennym życiu, dzieci z zaburzeniami zachowania mogły ćwiczyć nowo nabyte umiejętności. Ponadto przedstawiane podopiecznym zadania powinny być szczegółowo omawiane, aby zostały utrwalone

”

Ograniczenia hamujące rozwój jednostki tkwią najczęściej w niej samej, a są to błędne przekonania na temat samego siebie, ludzi i otaczającego świata.”

w świadomości dzieci niedostosowanych i stawały się bodźcem do zmiany ich funkcjonowania.

W stosunku do dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie stosowane są różne formy terapii, wysokie efekty przynosi terapia poznawczo-behawioralna. Jest to praktyczne podejście, opierające się na umiejętnościach uczenia się alternatywnych wzorców myślenia i zachowania (Opora 2009). Celem oddziaływań terapeutycznych jest wzmacnianie samoświadomości podopiecznych, pomoc w pełniejszym rozumieniu własnych myśli i zachowań oraz kształtowanie samokontroli (Stallard 2006).

Program zarządzania ograniczeniami kluczem do nabywania kompetencji społecznych

Autorem koncepcji zarządzania ograniczeniami, w bezpośrednim tłumaczeniu zwanej teorią ograniczeń (*Theory of Constraints – TOC*) jest Eliyahu Goldratt, izraelski fizyk. Założenia TOC powstały jeszcze w latach siedemdziesiątych i zostały po raz pierwszy opublikowane przez Goldratta w 1984 roku w książce *Cel*, dotyczącej zastosowania TOC w obszarze produkcji.

Fundamentem teorii jest koncentracja na procesie ciągłego doskonalenia (*process of ongoing improvement*), który ma sprawić, że jednostka w pracy nad sobą nie poprzestaje na jednostkowych działaniach, ale stale rozwija swój potencjał (Goldratt, Weiss 2005).

Zarządzanie ograniczeniami (TOC) to metoda pozwalająca na identyfikację i kontrolowanie ograniczeń, które występują w otaczającym nas świecie. Zdaniem autora koncepcji (Goldratt, Cox 1984) ograniczenie jest to czynnik, który blokuje lub spowalnia nasz rozwój, nasze osiągnięcia, realizację celu. Ograniczenia hamujące rozwój jednostki tkwią najczęściej w niej samej, a są to błędne przekonania na temat samego siebie, ludzi i otaczającego świata.

W ramach zarządzania ograniczeniami stworzono zestaw narzędzi wspomagających logiczne poszukiwa-

nie przyczyn i potencjalnych efektów podejmowanych przez jednostkę działań. Są one określane jako Proces Myślowy (*Thinking Process*). Narzędzia TOC prowadzą do zdefiniowania problemu, oceny potencjalnych negatywnych konsekwencji ich zastosowania oraz działań, które niwelują te negatywne konsekwencje. TOC zwraca również uwagę na prawidłowe relacje z innymi ludźmi oraz dobrą komunikację.

TOCFE (*Theory of Constraints for Education*), czyli Teoria Ograniczeń Dla Edukacji, to prospołeczna fundacja założona przez Goldratta w 1995 roku, celem popularyzacji wybranych narzędzi TOC w świecie edukacji (Goldratt, Weiss 2005).

Narzędzia TOCFE są na tyle uniwersalne, że stosowane są zarówno w szkołach i przedszkolach, w pracy z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną, jak również w procesie resocjalizacji młodzieży i dorosłych. Umożliwiają one osobom uczącym się osiągnięcie zamierzonych celów, efektywne analizowanie problemów, jasne przekazywanie informacji i zdobycie umiejętności uczenia się potrzebnych przez całe życie.

Program zarządzania ograniczeniami wspiera dzieci i młodzież w procesie nabywania umiejętności określania i wyrażania własnych potrzeb, jasnego komunikowania się z innymi, wytrwałego dążenia do celu, przewidywania konsekwencji zdarzeń związanych z podjętymi decyzjami, planowania i rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

Narzędzia TOCFE są uproszczonymi narzędziami rozwiniętymi przez TOC w ramach Procesu Myślowego. Narzędzia te pozwalają w systematyczny sposób maksymalnie wykorzystać potencjał naszego umysłu. Spośród tych narzędzi w świecie edukacji stosowane są *Chmurka (Cloud)*, *Logiczna Gałązka (Logical Branch)* oraz *Drzewko Ambitnego Celu (Ambitious Target Tree)* (Goldratt, Weiss 2005).

Ostatecznie program zarządzania ograniczeniami składa się z trzech narzędzi logicznych przedstawianych w formie graficznej służących do:



- rozwiązywania konfliktów – *Chmurka*,
- przewidywania konsekwencji zachowania – *Logiczna Gałązka*,
- planowania drobnych przedsięwzięć – *Drzewko Ambitnego Celu*.

TOCFE w każdym swoim zastosowaniu odpowiada na 3 ważne pytania pojawiające się w każdym aspekcie życia (również w edukacji i terapii): „Co należy zmienić?”, „W co należy to zmienić?” i „Jak doprowadzić do zmiany?”.

Proces zmiany według programu TOC for Education

Co należy zmienić? (problem)	W co należy to zmienić? (rozwiązanie problemu)	Jak doprowadzić do zmiany? (wdrożenie rozwiązania)
Konflikty osobiste (tzw. trudne wybory wewnętrzne)	Rozwiązanie konfliktu, które opiera się na naszych prawdziwych głębokich potrzebach, zamiast chwilowych i ulotnych chęci.	Chmurka
Konflikty interpersonalne	Rozwiązanie konfliktu wg filozofii „wygrany–wygrany”, czyli takie, które pozwala skutecznie zrealizować potrzeby obu stron konfliktu.	Chmurka
Negatywne niepożądane zachowania	Poprawne zachowanie wskutek przewidywania konsekwencji własnego zachowania.	Gałązka
Brak zrozumienia – nauka pamięciowa	Zrozumienie treści dzięki zrozumieniu logicznych powiązań przekazanych w materiale.	Chmurka, Drzewko Ambitnego Celu
Brak umiejętności określania i osiągania celu	Osiąganie celów oparte na systematycznym pokonywaniu przeszkód i osiąganiu celów pośrednich.	Drzewko Ambitnego Celu

Opis procedur programu TOCFE został opracowany na podstawie materiałów szkoleniowych, uzyskanych podczas szkolenia Theory of Constraints for Education przeprowadzonego przez Sneżane Borisvlajevic – dyrektora programu TOC na Bałkany w Gdańsku, w styczniu 2006 roku.

Chmurka

Deficyty w umiejętności rozwiązywania problemów interpersonalnych mają swoje konsekwencje w nieprawidłowych reakcjach na sytuacje społeczne. Jeśli dziecko nie jest w stanie właściwie rozpoznać sy-

gnałów płynących z otoczenia społecznego, wygenerować szerokiego wachlarza alternatywnych rozwiązań sytuacji problemowej oraz przewidzieć i ocenić możliwych konsekwencji każdego z wymienionych rozwiązań, wówczas jest mało prawdopodobne, aby udało

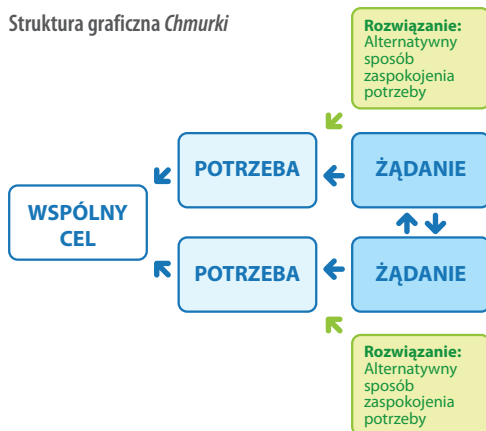
mu się podjąć właściwą reakcję (Spence 2003).

Skuteczne rozwiązywanie konfliktów wiąże się z orientacją społeczną w przeciwieństwie do egocentrycznej, gotowością do uwzględnienia własnych i cudzych interesów, zdolnością do dostosowania się do panujących norm społecznych, a także umiejętnością podejmowania decyzji co do właściwego rozwiązania (Putallaz i Sheppard 1992). Zachowanie mające na celu efektywne rozwiązanie problemu w relacjach interpersonalnych wiąże się z zaangażowaniem takich procesów, jak: rozumowanie, poszukiwanie wyjaśnień i sprawiedliwości, proponowanie alternatywnych rozwiązań, chęć wypracowania kompromisu oraz wykonywanie gestów pojednawczego typu przeproszenie czy dzielenie się. Badania wskazują, że skuteczne rozwiązania są osiągnięte częściej, jeśli dzieci stosują mniej egocentryczne strategie, a bardziej nastawione na współdziałanie (Laursen i Hartup 1989).

Chmurka jest narzędziem, które służy do rozwiązywania konfliktów poprzez dogłębną analizę i zrozumienie przyczyny konfliktu. *Chmurka* poprzez swoją graficzną formę przenosi koncentrację z chwilowych żądań stron na prawdziwe potrzeby stron zaangażowanych w konflikt. Zamiast podejścia „ja przeciwko tobie” promowane jest podejście „ja i ty razem przeciwko problemowi”. W ten sposób powstaje rozwiązanie nazywane „wygrany–wygrany” (win –win).

Chmurka pomaga odpowiedzieć na pytania: czego dotyczy konflikt, jaki jest powód konfliktu dla poszczególnych stron i jaki jest wspólny cel dla obu stron konfliktu. Wykorzystywanie tej metody uczy znajdowania logicznych rozwiązań i rozwiązywania sporów. Dzieci uczą się empatii, rozpoznawania i nazywania potrzeb własnych i innych osób, ale również sposobów zaspokajania tych potrzeb. Umiejętność posługiwania się tym narzędziem pozwala zwiększyć swoje kompetencje w obszarze rozwiązywania problemów interpersonalnych.

Struktura graficzna *Chmurki*



► Etap I

Pracę nad rozwiązaniem konfliktu rozpoczyna się od określenia **charakteru konfliktu (zewnątrzny czy wewnętrzny)**.

► Etap II

W kolejnym kroku ustalamy strony zaangażowane w sytuację problemową i **definiujemy żądania** każdej ze stron w taki sposób, by jednoznacznie można było określić, że nie ma możliwości, by żądania obydwu stron mogły zostać zrealizowane w tym samym czasie, czego symbolem na rysunku graficznym jest łamana strzałka.

► Etap III

Następny etap jest najtrudniejszym krokiem w całej procedurze, wymaga bowiem **ustalenia potrzeb**, które stoją za określonymi żądaniami. Zwykle żądania są środkiem do realizacji głębszych potrzeb, stąd zidentyfikowanie i zrozumienie tych potrzeb jest kluczem do rozwiązania sytuacji problemowej. Etap ten stanowi dużą trudność dla dzieci, gdyż wymaga przyjęcia cudzej perspektywy, czyli zdolności do **decentracji interpersonalnej**.

Termin decentracja w rozumieniu Piageta (2005) oznacza proces rozwojowy, którego celem jest przezwycięzenie bezwiednego egocentryzmu czy subiektywizmu podmiotu w spostrzeganiu, sądzeniu i ocenie

otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, czyli proces dążenia do poznania obiektywnego. Jest to proces o charakterze rozwojowym, który ściśle wiąże się z poziomem funkcjonowania poznawczego. Jednakże, mimo że już dzieci ośmioletnie spełniają warunki strukturalne i mają opanowane proste formy decentracji, to nie wykazują spontanicznej aktywności do przyjmowania perspektywy drugiego człowieka. Taka potrzeba ujawnia się dopiero u dzieci około 10 roku życia (Skarżyńska 1981).

Zgodnie z koncepcją Piageta (Wadsworth 1998) dzieci, które rozwinęły zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka, zaczynają rozumieć intencje innych osób i uwzględniać je przy formułowaniu sądów. Nie żądają kary dla osoby, która dokonała jakiejś szkody, jeśli powstała ona przez przypadek, bowiem intencje zaczynają się liczyć bardziej niż konsekwencje.

Aby pomóc dzieciom w określeniu potrzeb zadajemy pytania ułatwiające ich identyfikację:

- Dlaczego chcę spełnić moje żądanie?
- Jaka potrzebę staramy się zaspokoić, wysuwając żądanie?
- Dlaczego żądanie jest istotne?
- Co daje zaspokojenie żądania?
- Jaka potrzeba może zostać niezaspokojona, jeśli zrezygnujemy z żądania?
- Co staramy się osiągnąć przez zaspokojenie żądania?

► Etap IV

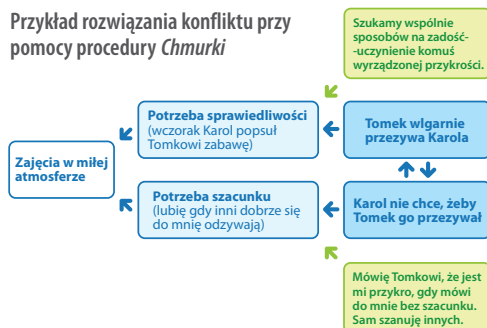
Po zdefiniowaniu potrzeb, będących podstawą określonego dążenia, strony określają wspólny cel. Jest on zwykle bardzo ogólny i oznacza sytuację, której pragną obydwie strony, niezależnie od zaistniałego konfliktu.

► Etap V

W ostatnim kroku strony powracają do zdefiniowanych potrzeb i generują pomysły na alternatywny sposób zaspokojenia potrzeb. Zapisywane są wszystkie pomysły,

a następnie każda z propozycji jest oceniana przez strony w oparciu o przewidywane konsekwencje ewentualnego działania. Po analizie wszystkich rozwiązań strony decydują wspólnie o najlepszym rozwiązaniu.

Przykład rozwiązania konfliktu przy pomocy procedury *Chmurki*



Procedura *Chmurki* w rozwiązywaniu konfliktów zewnętrznych i wewnętrznych pozwala na:

- zrozumienie „ja” zaangażowanego w konflikt,
- wypracowanie empatii: zrozumienie drugiej strony,
- sprawdzenie poziomu emocji wpływających na konflikt,
- zapobieganie eskalacji emocji, które mogłyby pogłębić sytuację konfliktową,
- uczciwą analizę problemu,
- stworzenie pomostu do dialogu obydwu stron,
- znalezienie wytycznych, służących do wypracowania działania przynoszącego satysfakcję obydwu stronom zaangażowanym w konflikt.

Poza umiejętnością rozwiązywania konfliktów stosowanie *Chmurki* kształtuje zdolność do przyjmowania perspektywy drugiego człowieka. Przyjmowanie perspektywy społecznej wiąże się z kontrolą własnego punktu widzenia przy dokonywaniu ocen innych. Jones (1985) i Hartup (1976) są zdania, że efektywne umiejętności społeczne wspomagają regulację kontroli zachowań impulsywnych. Trening uczący dzieci społecznie niedostosowane przyjmowania perspektywy innych osób może być szczególnie korzystny dla osób, dla których zachowania agresywne w stosun-

ku do innych są środkiem do osiągnięcia własnych celów (Clarizio 1987).

Gałązka

Uświadomienie sobie konsekwencji własnych czynów ma znaczenie dla regulowania stosunków z otoczeniem, a także dla sprawowania kontroli nad własnym zachowaniem i ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane działania. Tak rozumiana umiejętność antycypowania konsekwencji zdarzeń jest oznaką doświadczenia (Deptuła 1996).

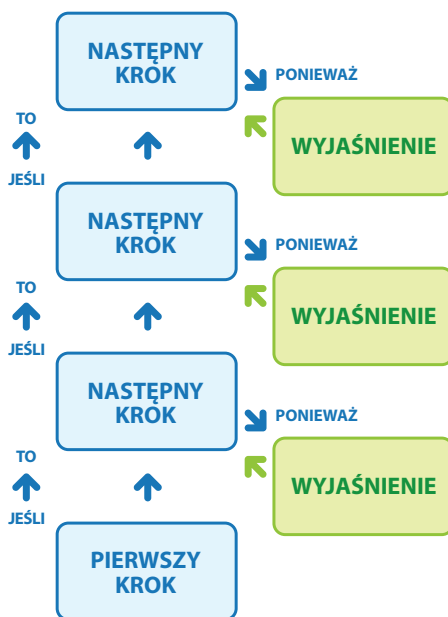
Umiejętność przewidywania konsekwencji zachowań wiąże się ze zdolnością do myślenia przyczynowo-skutkowego. Zdaniem Piageta (2005) opanowanie operacji logicznych jest największym osiągnięciem poznawczym dzieci w wieku 7–11 lat. Operacje logiczne są uwewnętrznionymi czynnościami poznawczymi, pozwalającymi dziecku na formułowanie wniosków, o których można powiedzieć, że są „logiczne”.

Wraz rozwojem myślenia operacyjnego dzieci i młodzież nabywają takich umiejętności jak: tendencja do rozpatrywania różnych alternatyw, ocena poszczególnych opcji oraz angażowanie się w myślenie perspektywiczne (Gordon 1990). W prawidłowym przebiegu rozwoju dzieci i młodzież wykorzystują te umiejętności w celu adaptacyjnego reagowania na otoczenie społeczne. Trad (1994) twierdzi, iż zdolność przewidywania jest z jednej strony uwarunkowana rozwojem procesów poznawczych, z drugiej zaś strony kształtuje się już we wczesnym dzieciństwie w procesie uczenia się. Jeśli zachowanie małego dziecka wywołuje określone reakcje opiekunów, uczy się ono przewidywać, że konkretne działanie może przynieść wiadomy skutek. Na tej podstawie dziecko rozwija zdolność do przewidywania w dojrzały sposób natychmiastowych konsekwencji swojego zachowania. Te natychmiastowe skutki, to zachowanie, które najczęściej lub z największym prawdopodobieństwem pojawi się w odpowiedzi na sygnały dziecka. Wykształco-

na w ten sposób umiejętność przewidywania konsekwencji zachowania pełni w pewnym zakresie regulacyjną funkcję. Dzieci społecznie niedostosowane, których środowisko rodzinne jest często nieprzewidywalne i chaotyczne, mają znacznie mniejsze szanse na rozwijanie umiejętności przewidywania zdarzeń w oparciu o reakcje rodziców na wysyłane przez nich sygnały.

Dzieci, które uzyskują natychmiastową nagrodę za zachowanie, które ma negatywne konsekwencje w przyszłości, mogą prezentować zaburzenia w zachowaniu, ponieważ skutki natychmiastowe mają większy wpływ na kształtowanie zachowania (Mallot 1980 za: Alford, Beck 2005). Dlatego bardzo ważnym aspektem jest uświadomienie, że negatywne działania niekiedy na krótko mogą przynieść pozytywne rezultaty w postaci na przykład rozładowania napięcia, ale ich skutki w przyszłości mogą być niekorzystne zarówno dla dziecka, jak i otoczenia. Podobnie, jeśli zachowanie, które może w odległej przyszłości przynieść pozytywne skutki, nie zostanie natychmiast nagrodzone, to

Struktura graficzna logicznej Gałązki



może ono nie zostać utrwalone. Praca z dzieckiem społecznie niedostosowanym polega więc na uświadomieniu, że wytrwałość w realizacji pozytywnych działań może przynieść dużo korzyści zarówno dla dziecka, jak i dla otoczenia. Pomocna może być w tym procedura *Gałązki*.

Gałązkę stosuje się w pracy z dziećmi i młodzieżą, aby wspierać ich w nabywaniu umiejętności tworzenia związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy działaniem i konsekwencją, przewidywania zdarzeń, czy zmiany negatywnych i impulsywnych zachowań.

Gałązkę negatywną tworzy się, by dziecko samodzielnie poznało negatywne konsekwencje swojego zachowania. Pracę rozpoczynamy od określenia konkretnego zachowania dziecka, które chcemy zmienić, a następnie zadaniem dziecka jest określenie związków przyczynowo-skutkowych prowadzących do odległych konsekwencji, jakie są lub mogą stać się doświadczeniem dziecka, jeśli będzie ono przejawiać owo zachowanie. Określając kolejne kroki, których liczba może być dowolna, definiujemy również warunki (wyjaśnienie), jakie muszą zaistnieć, by krok pierwszy prowadził do następnego, niekiedy bowiem nie jest to prosta za-

leżność przyczynowo-skutkowa, ale złożona sytuacja uwarunkowana wieloczynnikowo.

Podobnie wygląda procedura przy *Gałązce pozytywnej*, którą stosujemy, by pokazać dziecku, że zmiana zachowania może przynieść zarówno jemu, jak i otoczeniu wiele korzyści. W tym przypadku pracę rozpoczynamy od określenia pożądanego zachowania, a następnie określamy związki przyczynowo-skutkowe prowadzące do odległych pozytywnych konsekwencji, jakich może doświadczyć dziecko, jeśli podejmie próbę zmiany negatywnego zachowania na pozytywne. Podobnie jak w przypadku *Gałązki negatywnej* zadaniem dziecka jest ustalenie warunków, jakie muszą zaistnieć, by krok pierwszy prowadził do drugiego, drugiego do trzeciego itd.

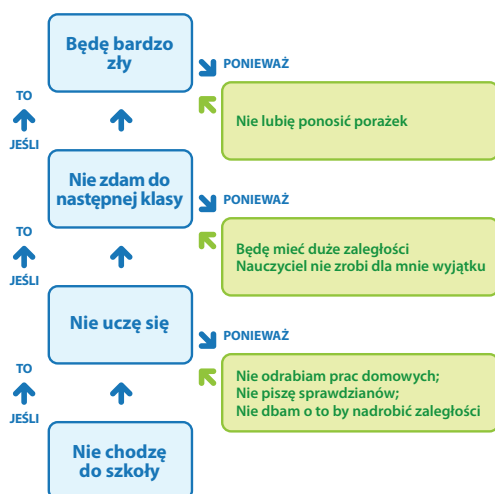
W niektórych sytuacjach wychowawca musi pomóc wychowankowi w eksternalizacji problemu, gdyż może on czuć się niezdolny do zmiany swojej sytuacji i z rezygnacją podchodzić do propozycji wychowawcy. Młoda osoba może uważać, że jej zachowanie nie jest najgorsze lub że nie jest w stanie go zmienić. Dzieci i młodzież przy próbie zachęcenia do zmiany zachowania podają często argumenty, że „tacy się już urodzili”. Ukazując im sytuacje, które mogą nastąpić w przypadku niepodjęcia zmiany, można zainicjować aktywność wychowanków w kierunku zmiany dotychczasowego zachowania.

Stosowanie *Gałązki* pozwala odkryć i nazwać związki przyczynowo-skutkowe (jeśli... to...), określać logiczne konsekwencje zdarzeń, a co za tym idzie – pomaga nabyć umiejętność przewidywania następstw własnego zachowania czy podjętych decyzji.

Korzyści ze stosowania logicznej *Gałązki*:

- przewidywanie konsekwencji w danych sytuacjach oraz postępowania własnego i innych osób,
- zrozumienie konsekwencji własnego postępowania pozwala samodzielnie eliminować niepożądane zachowania,

Przykład przewidywania konsekwencji zachowania przy pomocy procedury *Gałązki negatywnej*



- lepsze rozumowanie logiczne (przyczynowo-skutkowe),
- umiejętność przewidzenia negatywnych konsekwencji swoich działań (na przykład przerwania lub niepodjęcia nauki) i tym samym wsparcie procesu nauki przez całe życie.

Drzewko Ambitnego Celu

Drzewko Ambitnego Celu jest narzędziem wspierającym kształtowanie umiejętności definiowania własnych celów, odpowiedzialnego planowania dnia. Ponadto rozwija umiejętności organizacyjne, uczy nazywania przeszkód, które uniemożliwiają osiągnięcie wyznaczonych celów, oraz planowania sposobów pokonania tych trudności. Procedura *Drzewka Ambitnego Celu* wspiera dzieci i młodzież w procesie przejmowania odpowiedzialności za osiąganie własnych czy grupowych celów.

Według teorii motywacji (Kuhl 1981) brak umiejętności konstruowania planów oraz wytrwałości w realizacji działania wiąże się z deficytem motywacyjnym, lecz także ze słabą samokontrolą, która w sposób niewystarczający chroni powzięty zamiar przed konkurencyjnymi działaniami. Osoby przejawiające deficyty kontroli skupiają uwagę na teraźniejszym, przyszłym lub doświadczonym w przeszłości stanie organizmu (Mądrzycki 1996). Osoby koncentrują się w takich przypadkach na odczuwanym stresie, na doświadczeniach negatywnych skutków podobnych planów czy na obawie przed porażką. Dzieci społecznie niedostosowane przejawiają zarówno deficyty w zakresie motywacji, jak i kontroli, zatem przejawiać będą prawdopodobnie niski poziom umiejętności formułowania planów i ich realizacji.

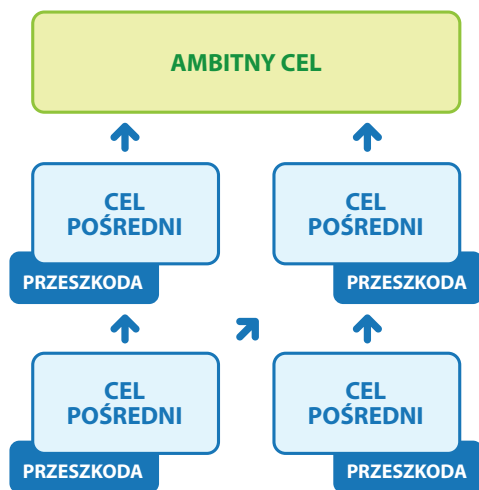
Narzędzie logiczne w postaci *Drzewka Ambitnego Celu* obecne w programie psychokorekcyjnym TOCFE ma za zadanie kształtować u dzieci umiejętność planowania.

W pierwszym etapie procedury *Drzewka Ambitnego Celu* należy zdefiniować cel, który dziecko czy

grupa wychowanków chce osiągnąć. Cel ten powinien być możliwie precyzyjny i uwzględniać perspektywę czasową, w jakiej ma zostać zrealizowany.

Kolejny etap procedury polega na zdefiniowaniu wszelkich możliwych przeszkód, jakie mogą stać na drodze do osiągnięcia wyznaczonego celu, a następnie zamianie każdej z przeszkód na cel pośredni.

Struktura graficzna
Drzewko Ambitnego Celu



Następny etap polega na uszeregowaniu celów pośrednich w zależności od ich ważności. W tym momencie trzeba podjąć decyzję, które cele można zrealizować jednocześnie, a które zadania trzeba wykonać wcześniej od pozostałych.

Ostatni krok to ułożenie celów pośrednich w strukturę drzewa ambitnego celu (rysunek 5.), rozpoczynając od zadań, które należy podjąć w pierwszej kolejności. W ten sposób powstaje plan działania, pogrupowany na mniejsze etapy i eliminujący przeszkody mogące zaszkodzić jego powodzeniu. Jeśli plan ma charakter grupowy, dzieci dzielą się zadaniami. Każdy jest odpowiedzialny za jakiś punkt obecny w utworzonej strukturze drzewa. W ten sposób dodatkowo dzieci rozwijają umiejętność pracy zespołowej

i współdziałania, a przedsięwzięcie, które początkowo okazywało się skomplikowane, jest możliwe do wykonania.

Podsumowując, procedura drzewa ułatwia osiągnięcie wyznaczonego ambitnego celu poprzez tworzenie strategicznego planu, z podziałem na etapy działania i określeniem wszelkich przeszkód, które uniemożliwiają osiągnięcie celu, wraz z podaniem sposobów pokonania tych przeszkód.

Korzyści ze stosowania Drzewka Ambitnego Celu:

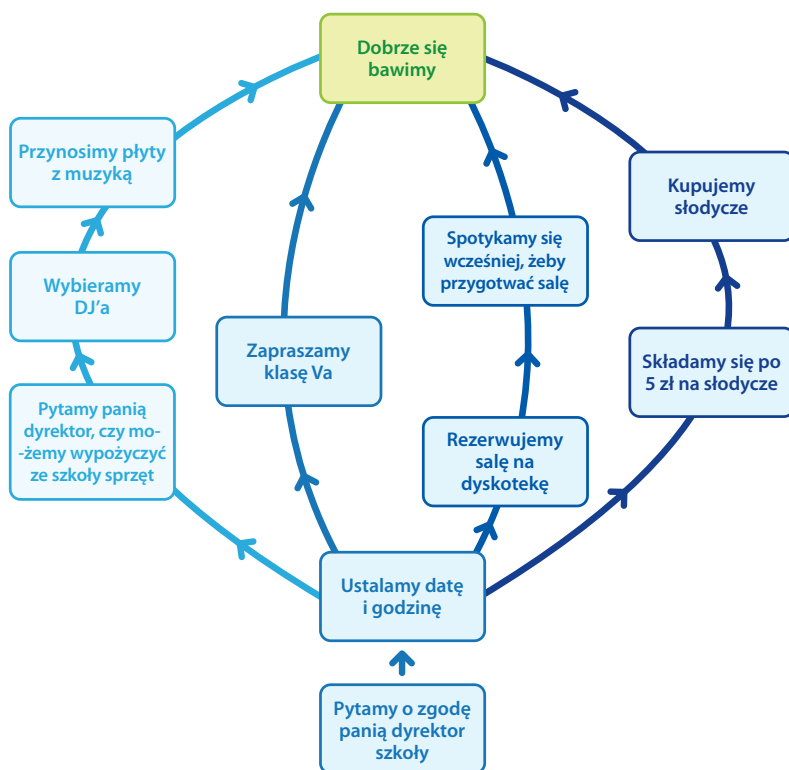
- ustanawianie własnych celów, przewidywanie trudności oraz planowanie sposobów uporania się z tymi trudnościami,

- większa odwaga i skuteczność w wymyślaniu i realizacji ambitnych celów,
- głębokie rozumienie związków przyczynowo-skutkowych między nauką a realizacją osobistych celów, co gwarantuje rozwój poprzez naukę przez całe życie.

Konkludując, zaprezentowany program dzięki stosowanemu procedurom ma za zadanie zmienić nieprawidłowe schematy poznawcze dzieci niedostosowanych, uruchamiane w sytuacji konfliktów, przewidywania konsekwencji zachowań i planowania na schematy pozwalające dzieciom odnieść sukces w otoczeniu społecznym.

Przykład

Ambitny cel – zorganizowanie dyskoteki szkolnej w czasie karnawału



Efektywność programu zarządzania ograniczeniami

W ramach pracy doktorskiej mgr Edyty Sinackiej-Kubik, napisanej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marty Bogdanowicz, sprawdzono efektywność programu zarządzania ograniczeniami w pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie w wieku 10–13 lat.

Badania zostały przeprowadzone na terenie świetlic socjoterapeutycznych w Gdyni i Gdańsku oraz miejscowości Łabunie. Z badanej populacji dzieci społecznie niedostosowanych wyodrębniono grupę eksperymentalną i kontrolną. Trzy spośród sześciu świetlic socjoterapeutycznych, biorących udział w badaniach, zostało zaproszonych do udziału w programie psychokorekcyjnym TOCFE, trwającym 18 miesięcy. Podopieczni z pozostałych świetlic socjoterapeutycznych nie uczestniczyli w programie TOCFE i stanowili grupę kontrolną.

Przed rozpoczęciem eksperymentu grupa eksperymentalna liczyła 29 osób, grupa kontrolna 33 osoby, jednakże do ostatecznych obliczeń statystycznych wzięto pod uwagę 20 osób z grupy eksperymentalnej i 22 osoby z grupy kontrolnej. W trakcie trwania eksperymentu część dzieci przestała uczęszczać do świetlicy (7 dzieci), a część przychodziła nieregularnie (13 dzieci), w związku z tym ich wyniki nie zostały ujęte w analizie statystycznej.

W pierwszej części badań na podstawie szczegółowej diagnozy sporządzono portret psychologiczny dziecka społecznie niedostosowanego. Wykryte w badaniu cechy dzieci niedostosowanych to:

- deficyty funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych oraz przeciętny poziom ogólnych zdolności intelektualnych,
- zaburzenia rozwoju społeczno-emocjonalnego z tendencją re-

agowania agresją w sytuacji frustracji, nadmierna koncentracja na przeszkodzie blokującej zaspokojenie potrzeb, przy czym niska potrzeba poszukiwania alternatywnych sposobów rozwiązania problemu,

- słaba umiejętność rozwiązywania konfliktów i niski poziom przewidywania konsekwencji zachowania przy niskim poziomie umiejętności planowania,
- rozwój w niekorzystnym środowisku rodzinnym, doświadczanie przemocy fizycznej i psychicznej ze strony rodziców, bardzo często uzależnionych od alkoholu, zła sytuacja materialna rodziny,
- poczucie odrzucenia przez rodziców.

Na podstawie przedstawionej diagnozy psychologicznej dzieci społecznie niedostosowanych i szczegółowej analizy czynników determinujących rozwój niedostosowania społecznego stwierdzono, iż programy psychokorekcyjne powinny uwzględniać takie elementy, jak: trening umiejętności społecznych, praca nad akceptowalnymi sposobami rozładowania agresji oraz praca nad internalizacją norm i zasad współżycia społecznego oraz rozwiązywanie problemów interpersonalnych. Ważnymi elementami oddziaływań profilaktycznych będą także: kształtowanie umiejętności planowania i wspieranie dzieci w nawiązywaniu i utrzymywaniu dobrych kontaktów z rówieśnikami. Naprzeciw tak sformułowanym celom terapeutycznym wychodzi program zarządzania ograniczeniami.

W ramach projektu wspomagania rozwoju dzieci społecznie niedostosowanych w grupie eksperymentalnej narzędzia TOCFE zostały wplecione w plan pracy psychokorekcyjnej dzieci uczęszczających do placówek socjoterapeutycznych. Wykorzystanie narzędzi odbywało się w oparciu o założenia terapii behawioralno-poznawczej. Dzieci uczestniczyły w zajęciach grupowych raz



W oddziaływaniu psychokorekcyjnym wobec dzieci niedostosowanych konieczne jest wspomaganie rozwoju społecznego i kształtowanie wysokiej kompetencji społecznej.”





w tygodniu przez półtorej godziny.

W pierwszym etapie trwającym od lutego do czerwca 2006 roku dzieci zapoznawały się ze strukturą narzędzi oraz uczyły się, w jaki sposób je wykorzystywać. W styczniu 2006 roku i w czerwcu 2006 roku odbyły się trzydniowe szkolenia kadry ze świetlic socjoterapeutycznych, biorących udział w programie psychokorekcyjnym zarządzania ograniczeniami. Szkolenia zostały przeprowadzone przez Snežanę Borisavljević – dyrektora programu TOCFE na Bałkany i trenera z ponad 20 letnim stażem w zakresie edukacji i rozwoju dzieci i młodzieży, pracującą w Wielkiej Brytanii i w Serbii. Szkolenia zostały zorganizowane przez firmę Transfer Learning, zajmującą się propagowaniem programów edukacyjnych i ogólnorozwojowych dla dzieci i młodzieży w Polsce. Pierwsze szkolenie miało na celu zapoznanie wychowawców świetlic socjoterapeutycznych z ogólnymi założeniami programu oraz nauczenie prowadzenia zajęć z dziećmi z wykorzystaniem narzędzi logicznych TOCFE w posta-

ci procedury Chmurki, Gałązki oraz Drzewka Ambitnego Celu. Kolejny warsztat dotyczył pogłębionej pracy nad stosowaniem procedur programu TOCFE w psychokorekcji dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym. W warsztatach wzięło udział 7 wychowawców (psychologów i pedagogów) realizujących program w świetlicach socjoterapeutycznych.

W trakcie początkowych spotkań z dziećmi z grupy eksperymentalnej używano prostych zadań w celu nauki kroków rozwiązywania konfliktów, przewidywania konsekwencji zachowań oraz planowania działań, wykorzystując do tego celu bajki, książki i filmy znane dzieciom. Dzieci uczyły się rozwiązywania problemów krok po kroku, z mówieniem do siebie zdań kierujących uwagę na pewne aspekty problemu oraz prowadzących do skutecznych rozwiązań.

W drugim etapie trwającym od lipca 2006 roku do czerwca 2007 roku poznawcze umiejętności rozwiązywania problemów zaczęły być stosowane do sytuacji rzeczywistych, jakie miały miejsce w każdej

z placówek czy w życiu każdego z wychowanków.

Wychowawcy świetlik socjoterapeutycznych dbali, aby wszystkie trzy procedury były stosowane z tą samą częstotliwością podczas trwania programu.

W ramach trenowania procedur wykorzystywano następujące techniki: odgrywanie ról, dramę, prezentacje plastyczne, dyskusje w małych grupach, modelowanie. W uzyskanych przez autorkę wynikach stwierdzono, iż zastosowany w badaniach program psychokorekcyjny działa stymulująco na rozwój emocjonalny dzieci społecznie niedostosowanych. Zauważono istotne zmiany w grupie uczestniczącej w programie TOCFE na przestrzeni 18 miesięcy trwania eksperymentu, a mianowicie:

- spadek agresji bezpośredniej, skierowanej na osoby i przedmioty,
- wzrost obiektywnej, pozbawionej agresji oceny sytuacji trudnej,
- wzrost reakcji świadczących o podejmowaniu wysiłku w celu rozwiązania problemu,
- spadek reakcji koncentrujących się na przeszkodzie blokującej możliwość zaspokojenia potrzeb.

Ponadto udział dzieci z grupy eksperymentalnej w programie zarządzania ograniczeniami wpływa pozytywnie na ich rozwój społeczny. Świadczą o tym następujące efekty uzyskane w grupie eksperymentalnej przez okres 18 miesięcy trwania programu:

- wzrost poziomu umiejętności rozwiązywania konfliktów,

- generowanie bardziej dojrzałych rozwiązań w sytuacji problemowej, dbających o obydwie strony zaangażowane w konflikt,
- wzrost poziomu umiejętności przewidywania konsekwencji,
- wzrost poziomu umiejętności planowania.

Potwierdzeniem efektywności programu zarządzania ograniczeniami we wspomaganie rozwoju społecznego dzieci niedostosowanych są także następujące rezultaty porównań grupy eksperymentalnej i kontrolnej w pomiarze drugim:

- wyższy poziom umiejętności rozwiązywania konfliktów w grupie eksperymentalnej,
- wyższy poziom umiejętności przewidywania konsekwencji zachowania w grupie eksperymentalnej,
- wyższy poziom wybranych kompetencji społecznych ogółem.

Podsumowując, analiza wybranych determinantów zaburzeń zachowania pokazała, iż wysokie kompetencje społeczne mogą stać się buforem zmniejszającym ryzyko niedostosowania społecznego. Program zawierający narzędzia logiczne służące do wzmacniania umiejętności rozwiązywania konfliktów, przewidywania konsekwencji zachowania i planowania może stać się skuteczną metodą profilaktyczną, zmniejszającą prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń w zachowaniu.

Bibliografia

- B. A. Alford, T. A. Beck, *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*, Kraków 2005.
- S. Borisvlajevic, *Materiały szkoleniowe TOCFE, prezentacja multimedialna*, Gdańsk 2006.
- H. F. Clarizio, *Differentiating emotionally impaired from socially maladjusted students*, „Psychology in the Schools”, nr 24/1987, s. 237–243.
- J. Czabała, *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 1997.
- M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*, Bydgoszcz 1996.
- S. N. Elliott, C. K. Malecki, M. K. Demaray, *New directions in social skills, assessment and interventions for elementary and middle school students*, „Exceptionality”, nr 9/2001, s. 19–32.

- L. R. Gaffney, R. M. McFall, (1981). *A comparison of social skills in delinquent and nondelinquent adolescent girls using a behavioral role-playing inventory*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” nr 49/1981, s. 959–967.
- E. M. Goldratt, J. Cox, *The Goal*, Croton-on-Hudson, NY 1984.
- R. Goldratt, N. Weiss, *Significant enhancement of academic achievement through application of the Theory of Constraints (TOC)*, „Human Systems Management” nr 24 (1)/2005, s. 13–19.
- D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- P. Gordon, *Learnability and feedback*, „Developmental Psychology” nr 26/1990, 217–220.
- S. L. Harris, (1998) *Behavioural and educational approaches to the pervasive developmental disorders* [w:] F. R. Volkmar (red.) *Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Cambridge 1998, s. 195–208.
- W. Hartup, *Peer interaction and the behavioral development of the individual child* [w:] E. Schloper, R. Reicher (red.), *Psychopathology and child development*, New York 1976.
- D. C. Jones, *Persuasive appeals and responses to appeals among friends and acquaintances*, „Child Development” nr 56/1985, 757–763.
- J. Kuhl, *Motivational and functional helplessness: The moderating effects of state versus action orientation*, „Journal of Personality and Social Psychology” nr 40 (1)/1981, s. 155–170.
- B. Laursen, W. Hartup, *The dynamics of preschool children's conflicts*, „Merrill-Palmer Quarterly” nr 35 (3)/1989, s. 281–297.
- T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- J. J. McWhirter, B. T. McWhirter, A. M. McWhirter, E. H. McWhirter, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001.
- R. Opora, *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Gdańsk 2009.
- J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa 2005.
- M. J. Prinstein, A. M. La Greca, *Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Adolescent Girls' Externalizing and Health Risk Behaviors: A 6-Year Longitudinal Study*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” nr 72 (1)/2004, s. 103–112.
- M. Puttallaz, A. Heflin, *Parent child interaction* [w:] S. R. Asher, J. D. Cole (red.), *Peer rejection in childhood*, New York 1990, s. 189–216.
- M. Radochoński, *Psychopatologia życia emocjonalnego dzieci i młodzieży. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2009.
- C. Segrin, *Social skills deficits associated with depression*, „Clinical psychology review”, nr 20 (3)/2000, 379–403.
- K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1981.
- S. H. Spence, *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*, „Child & Adolescent Mental Health” nr 8 (2)/2003, s. 84–96.
- S. H. Spence, C. Donovan, M. Brechman-Toussaint, *Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia*, „Journal of Abnormal Psychology” nr 108 (2)/1999, s. 211–221.
- P. Stallard, *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Poznań 2006.
- P. Trad, *Developmental previewing: Enhancing the adolescent's predictions of behavioral consequences*, „Journal of Clinical Psychology” nr 50 (6)/1994, s. 814–829.
- B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa 1998.