

Karina Szafrńska

karina.szafranska@sonica.com.pl

PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Iwona Klonowska

iwonaklonowska76@interia.pl

Komenda Główna Policji w Warszawie

WYKORZYSTANIE METODY DRAMY W PROFILAKTYCE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Wprowadzenie

Każdego dnia środki masowego przekazu kuszą ludzi wizją szczęścia po tym, jak staną się kimś innym, niż są w rzeczywistości. W większości są to pokusy natury materialnej, oddziałujące w sposób bardzo niebezpieczny. Zostają przedstawione tak, że odbiorca, szczególnie młody, odczytuje je jako możliwe do zrealizowania pod warunkiem spełnienia pewnych założeń. To wszechobecne mające „gdyby” komplikuje i tak już skomplikowany świat marzeń i pragnień (Wey, 1987). „Niezadowolenie ze swojego życia, zazdrość, niweczenie wiary w siebie, to efekt wystawiania młodych ludzi na takie pokusy. Edukacja nie pomoże im tej wiary odzyskać, serwując same frazesy” (Pankowska, 2000, s. 186).

Brian Wey uważa, że potrzebna jest prawdziwa pomoc na poziomie kształcenia emocji, której udzielić można, na przykład, wprowadzając zajęcia dramy do programu szkolnego. Takie zajęcia mogłyby w znaczący sposób pomóc rozwijać oraz kształtować umiejętność świadomego kierowania własnymi emocjami. Wykładowca psychologii na Harvardzie, Daniel Goleman, również twierdzi, że edukacja emocjonalna jest niezwykle ważna we współczesnym świecie. Uważa, że szkoła powinna przejąć obowiązek kształcenia emocji, gdy

wielu młodych ludzi nie znajduje oparcia w rodzinach. Umiejętności np. nawiązywania kontaktów w określonej sytuacji społecznej, dostrajania uczuć do innych ludzi czy zdolność łagodzenia nieporozumień i rozwiązywania konfliktów mogą się przyczynić do sukcesu życiowego. Człowiek odznaczający się wysoką inteligencją emocjonalną lepiej funkcjonuje społecznie, jest pewny siebie i własnej wartości, potrafi kontrolować swoje uczucia. Umie się porozumiewać, rozumie emocje innych, cechuje go otwartość i gotowość do kompromisów. Jako pierwsi zdefiniowali inteligencję emocjonalną Peter Salovey i John Mayer (Goleman, 1997).

Można przyjąć, że drama będąca metodą pedagogiczną, mogłaby być znakomitym narzędziem do rozwijania kompetencji komunikacyjnych uczniów, ich inteligencji emocjonalnej, pomocną w budowaniu wiary w siebie i własne umiejętności. Jest ona metodą kształcącą jednocześnie sprawność językową, uczącą budowania komunikatów, dostosowania słownictwa i formy wypowiedzi adekwatnej do osoby odbiorcy, miejsca i sytuacji, w jakiej się komunikujemy. Wszystkie te umiejętności dają młodym ludziom możliwość dowartościowania się i zbudowania pozytywnej samooceny, dzięki czemu łatwiej radzą sobie oni z kryzysami okresu dojrzewania.

Drama w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych

Doświadczenie społeczne pozwala rozwinąć umiejętność odgrywania ról – to znaczy stawiania siebie w sytuacji kogoś innego i analizowania siebie jako podmiotu. Umiejętność ta pozwala formułować plany działania – ponieważ umożliwia wcześniejsze planowanie tego, jaki może mieć to działanie wpływ (na mnie i innych) i jakie mogą być jego skutki. Przyjmowanie roli to proces interakcyjny zachodzący w sferze poznawczej, a nie tylko w rzeczywistości, z udziałem symboli językowych. Innym terminem określającym funkcjonowanie w roli i jego skutki jest refleksyjność – oddziaływanie na siebie. Marshall Rosenberg (1999) uważał, że refleksyjność występuje w trzech podstawowych procesach: identyfikacji emocji, doświadczania emocji i ich okazywania. Rola pozwala na interpretacje niejasnych sytuacji i stanów emocjonalnych przez odwołanie się do trzech wyznaczników:

- logiki przyczynowo-skutkowej;
- rozpoznania konsensusu społecznego dotyczącego sytuacji w reakcjach na innych ludzi;
- kulturowych scenariuszy dostarczających informacji na temat emocji.

Refleksyjność wpływa na decyzje dotyczące okazywania emocji. Według J. Coultera (1986) i E. Goffmana (1981) okazywanie emocji jest demonstracją tego, że ją przeżywamy. Nieokazanie adekwatnej emocji w danej sytuacji może prowadzić do odrzucenia przez otoczenie (uznanie za osobę moralnie ułomną).

S. Shott (1979) rozróżnia refleksyjność i empatyczne emocje związane z rolami (bezpośrednia identyfikacja konkretnych emocji). W każdym przypadku, aby doświadczyć danych emocji, trzeba wczuć się w sytuację konkretnej osoby. Przyjmowanie ról zapewnia zastępcze doświadczenie emocjonalne przez postawienie się w sytuacji kogoś innego, na przykład tego, który cierpi, jest zawstydzony – komu można pomóc lub udzielić wsparcia. Procesem społeczno-kognitywnym, który wskazuje na to, że dana osoba potrafi się wczuć w myśli, uczucia i intencje innej osoby, jest umiejętność przyjęcia roli. Istnieje ścisła zależność pomiędzy nią a kompetentnym zachowaniem społecznym. Przyjęcie roli (perspektywy) oznacza, że osoba przyjmuje punkt widzenia kogoś innego (percepcję, myśli lub uczucia), takie przeniesienie się w sytuację innej osoby odbywa się za pomocą teorii umysłu. Jej rozwinięcie jest warunkiem umiejętności spojrzenia z perspektywy drugiej osoby.

Drama wykorzystuje wszystkie wyróżniane w pedagogice metody kształcenia. Czerpie z założeń metody problemowej, ponieważ wymaga myślenia, a uczenie się jest charakterystyczne dla procesu rozwiązywania problemu. Posługuje się metodą eksponującą, ponieważ bazuje na przeżyciach i doświadczeniach uczestników zajęć, na poznaniu bezpośrednim. Pobudza wyobraźnię, wzbudza emocjonalne zaangażowanie, co powoduje, że przyswojona tą drogą wiedza jest trwała, stając się osobistym doświadczeniem uczestnika. Drama jest też metodą praktyczną – bazując na doświadczeniach uczniów, umożliwia im wykorzystanie nabytej wiedzy w praktyce. Nie chodzi tu o wiedzę merytoryczną, ale o umiejętność komunikowania się, argumentowania, rozwiązywania problemów w twórczy sposób. „Drama przystaje do tych metod aktywizujących, które wiążą się z wejściem w rolę, czyli przedstawieniem siebie w innej sytuacji, lub odegraniem roli, czyli wejściem w postać innej osoby. Zjawisko to najlepiej oddają gry symulacyjne, inscenizacja i psychodrama” (Lewandowska-Kidoń, 2003, s. 13).

Drama i teatr w edukacji wpisują się w koncepcję pozytywnej profilaktyki, która promuje rozwijanie tzw. czynników chroniących, czyli zasobów psychologicznych młodzieży. Krzysztof Ostaszewski (2006) tak pisze o programach mieszczących się w tej koncepcji: „Są to działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się

bardziej odporny na działanie czynników ryzyka, a co za tym idzie bardziej przygotowany do życia w świecie różnych zagrożeń” (s. 1). Autor definiuje czynniki chroniące jako kluczowe aspekty pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży, takie jak: rozwijanie kompetencji społecznych, poznawczych i emocjonalnych, umacnianie norm i zachowań prospołecznych, kształtowanie pozytywnej identyfikacji. Powyższe aspekty, stymulując rozwój młodzieży, chronią ją jednocześnie przed angażowaniem się w zachowania problemowe.

Program teatru w edukacji może zawierać:

- miniwykład;
- warsztaty dramy;
- scenariusze lekcji dla nauczycieli;
- seminaria dla nauczycieli;
- strona www z poradami psychologa;
- happeningi dotyczące zdrowia psychicznego.

Można zatem stwierdzić, że programy teatru w edukacji bezpośrednio rozwijają zasoby indywidualne młodych ludzi, kształtując przede wszystkim ich umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji, poczucie własnej skuteczności i mechanizmy samokontroli. Pozwalają na bezpieczne poruszenie trudnych tematów w sposób, który jest dla młodzieży atrakcyjny. Wykorzystując element przedstawienia, możemy zaprezentować konkretną, a jednocześnie uniwersalną i wiarygodną historię, osadzić bohaterów w realiach życiowych, pokazać ich problemy, a potem wspólnie z uczestnikami poszukiwać rozwiązań. Formuła ta, oddająca sprawczość w ręce młodych ludzi, umożliwia im podejmowanie decyzji i wzięcie za nie odpowiedzialności, powoduje, że programy te są głębiej przez uczestników przeżywane, a w konsekwencji lepiej rozumiane.

Raport z badań odbywających się w ramach projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” współfinansowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej

Problem i hipotezy badawcze. Przeprowadzone badania mają na celu ujęcie różnic między towarzyskością w grupie młodzieży gimnazjalnej przed i po okresie realizacji projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę”.

Projektem zostali objęci uczniowie legionowskiego gimnazjum, ich rodzice i nauczyciele. Przedstawiony projekt opierał się na założeniu, że w środowisku szkół gimnazjalnych wskazana jest realizacja działań o charakterze

profilaktycznym, zwiększającym umiejętności społeczne uczniów. Skierowanie działań profilaktycznych do gimnazjalistów kształtuje ich prawidłowy stosunek do otoczenia i wzmacnia zachowania akceptowane społecznie. Oferuje alternatywne formy spędzania wolnego czasu i wspiera rozwój młodzieży. Uczeń o prawidłowo kształtującej się osobowości będzie w przyszłości bardziej odporny na zagrożenia współczesnej cywilizacji.

Rodzice odgrywają ważną rolę w profilaktyce zachowań ryzykownych, dlatego też część projektu skierowana była do tej grupy. Więź emocjonalna pomiędzy rodzicami a dzieckiem, prawidłowe postawy rodzicielskie, umiejętności wychowawcze rodziców i ich właściwy stosunek do używania środków zmieniających świadomość są bardzo silnymi czynnikami chroniącymi.

Cykl spotkań warsztatowych z nauczycielami miał na celu przygotowanie kadry pedagogicznej do efektywnych zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych. Dzięki zdobytej wiedzy i umiejętnościom nauczyciele będą mogli w szerszym zakresie wspierać rodziców i młodzież. Zaproponowane w projekcie warsztaty są działaniem innowacyjnym i pilotażowym, realizowanym na terenie legionowskich szkół. Drama i teatr w edukacji wpisują się w koncepcję pozytywnej profilaktyki, promującej rozwijanie tzw. czynników chroniących, czyli zasobów psychologicznych młodzieży.

Badaniem objęta została grupa uczniów, dla której przeznaczono największą liczbę spotkań warsztatowych. Młodzież w okresie adolescencji zmaga się z wieloma problemami, o których boi się rozmawiać. Prawidłowo rozwinięte kompetencje komunikacyjne pomogą im w nawiązywaniu relacji, a także bardziej konstruktywnym radzeniu sobie ze stresem, m.in. przez rozmowę. Jak już wspomniano za Ostaszewskim, czynniki chroniące to kluczowe aspekty pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży, np. rozwijanie kompetencji społecznych, emocjonalnych, komunikacyjnych i poznawczych. Czynnikiem, który został poddany analizie w trakcie badania, jest towarzyskość. Może być ona rozumiana jako łatwość nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, częstość nawiązywania relacji, umiejętność rozmawiania o trudnych sytuacjach. Towarzyskość jest czynnikiem kształtującym prawidłowe zachowania społeczne oraz prawidłowy stosunek do otoczenia. Przejawia się w dążeniu do poszukiwania i przebywania z innymi ludźmi i unikania samotności (Buss, Plomin, 1984). Źródłem tego rodzaju zachowania są nagrody, które jednostka może uzyskać w kontakcie społecznym, czyli np. obecność innych ludzi zapobiegająca poczuciu izolacji, możliwość wspólnej aktywności, akceptacja wynikająca z poświęconej im uwagi, reakcje świadczące o rzeczywistej interakcji

(wyrażane przez zainteresowanie, zdziwienie, zgody, niezgody itp.) czy inicjowanie kontaktu społecznego zarówno z rówieśnikami, jak i osobami dorosłymi. Uczeń o prawidłowo kształtującej się osobowości będzie w przyszłości bardziej odporny na różnorodne zagrożenia współczesnej cywilizacji i mniej skłonny do zachowań ryzykownych.

Problem badawczy ujęto w formie pytania: Czy i jakie różnice występują między towarzyskością w grupie młodzieży gimnazjalnej przed i po okresie realizacji projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę”? Hipoteza: grupa młodzieży po okresie realizacji projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” będzie charakteryzowała się większą towarzyskością niż przed jego rozpoczęciem.

Charakterystyka wykorzystanego narzędzia badawczego. Autorami skali „T” są N. Eisenberg, R. Fabes i B. Murphy (1995). Narzędzie to jest jednowymiarową skalą samoopisu, przeznaczoną do badania towarzyskości. Skala została skonstruowana w 1995 roku, do warunków polskich zaś zaadaptowana i przetłumaczona w 2007 roku przez Stanisławę Tucholską. Pierwotnie służyła tylko do badania niskiego poziomu towarzyskości *Low Sociability Items*. Eisenberg i współpracownicy zdefiniowali bowiem niską towarzyskość jako preferowanie przebywania w samotności, które nie wynika z lęku społecznego. Przez zaprzeczenie itemów dotyczących niskiej towarzyskości uzyskano informacje o charakterze zachowań osób o wysokim poziomie towarzyskości. Operacjonalizacja pojęcia została dokonana nie wprost.

Przy konstrukcji testu autorzy odwoływali się także do rozumienia towarzyskości, jakie prezentują R.M. Arkin i T. Grove (1990). Przyjmują oni, że towarzyskość to tendencja do nawiązywania różnych kontaktów interpersonalnych i preferowanie spędzania czasu z innymi bardziej niż przebywania w samotności. J.M. Cheek i A.H. Buss (1981) operacjonalizują niską towarzyskość jako tendencję do unikania towarzystwa innych ludzi lub jako niski poziom kontaktów z innymi, który nie stanowi problemu dla jednostki.

Eisenberg, Fabes i Murphy (1995) podczas opracowań skali „T” wzorowali się na pięciotwierdzeniowym narzędziu do pomiaru towarzyskości, skonstruowanym przez Cheeka i Bussa (1981). W swojej skali wykorzystali kilka ich itemów, uzupełniając narzędzie własnymi propozycjami.

Skala „T” składa się z 9 twierdzeń, z których jedno (4 – „Lubię być wśród innych”) jest sformułowane wprost, pozostałe zaś są pytaniami odwróconymi. Itemy najczęściej dotyczą preferencji przebywania i pracy w samotności. Przykładowe twierdzenia to: „Czuję się całkiem dobrze z innymi, ale nie przepadam

za byciem częścią tłumu”; „Nie jest dla mnie ważne, by spędzać dużo czasu z innymi ludźmi”; „Jeśli mam coś do zrobienia, to lubię to robić sam”.

Uwzględniając itemy, z których składa się skala „T”, można nakreślić krótką charakterystykę funkcjonowania osób nietowarzyskich. Osoby takie preferują samodzielne wykonywanie działań, przebywanie w samotności, dbają również o zachowanie swojej prywatności. Ich styl życia nasycony jest niezależnością i poczuciem indywidualności (Eisenberg, Fabes, Murphy, 1995). Wnioskując na podstawie operacjonalizacji towarzyskości, która została dokonana przez zaprzeczenie, można nakreślić zarys funkcjonowania o wysokim poziomie towarzyskości. Można przypuszczać, że taka osoba ceni sobie kontakty z ludźmi, poszukuje ich i potrzebuje ich towarzystwa do prawidłowego funkcjonowania. Ponadto preferuje zadania grupowe, a potrzeba przynależności jest ważniejsza niż niezależność.

W oryginalnej wersji testu osoby badane mają trzy możliwości odpowiedzi: tak, nie, nie wiem. Za każdą diagnostyczną odpowiedź (tak lub nie) badany otrzymuje 2 punkty, za pośrednią (nie wiem) 1 punkt, za niediagnostyczną zaś 0 punktów. W polskiej wersji rozszerzono zakres odpowiedzi do czterech możliwości: tak, raczej tak, raczej nie i nie. Punktacja pozostała niezmienną. Odpowiedziom pośrednim, którymi w tym wypadku są: raczej tak i raczej nie, przypisuje się po 1 punkcie.

Podczas analizy wyników skali „T” otrzymuje się tylko jeden wskaźnik – wynik ogólny, który jest sumą ocen uzyskanych w poszczególnych itemach. Łączna suma punktów mieści się w przedziale 0–18, gdzie:

- 0–6 to wyniki niskie;
- 7–12 to wyniki średnie;
- 13–18 to wyniki wysokie.

Opis grupy badanych. W badaniach wzięło udział 45 uczniów gimnazjum znajdującego się w Legionowie, w tym 26 (57,7%) dziewcząt i 19 (42,3%) chłopców.

Procedura badań. Badania zostały przeprowadzone w okresie od 2 września do 15 grudnia 2013 roku (przed i po zakończeniu projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę”) w jednym z gimnazjów w Legionowie. Objęci nimi byli uczniowie klas gimnazjalnych biorących udział we wspomnianym projekcie.

Były to badania grupowe, które zostały przeprowadzone dwukrotnie – przed i po zakończeniu projektu. Każdy uczeń samodzielnie udzielał odpowiedzi. Młodzież miała możliwość zadawania pytań dotyczących rozumienia

poszczególnych twierdzeń zawartych w teście. Przez podniesienie ręki zgłaszali potrzebę wyjaśnienia trudności. Prowadzący badania udzielał dodatkowych instrukcji, podchodząc do zainteresowanej osoby, tak by nie przeszkadzać pozostałym uczestnikom w uzupełnianiu kwestionariuszy. Udział był dobrowolny, a dane uczniów oraz uzyskane przez nich wyniki pozostały anonimowe. Uczniowie byli zainteresowani i zmotywowani do uczestnictwa w badaniu.

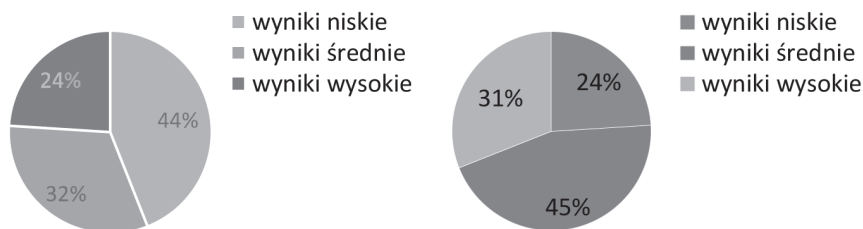
Analiza wyników badań. Charakterystyka grup z uwzględnieniem łącznej liczby punktów.

Grupa I: wyniki niskie (0–6) – osoby, które cechuje duże poczucie niezależności. Preferują one przebywanie i wykonywanie zadań w samotności, dbają o zachowanie swojej prywatności, wycofują się z życia społecznego. Nie sprawia im przyjemności uczestniczenie w relacjach społecznych, niechętnie dzielą się swoimi problemami z innymi.

Grupa II: wyniki średnie (7–12) – osoby, którym zdarza się mieć trudności w sytuacjach komunikacyjnych, np. w kontakcie z nauczycielem, innym dorosłym lub rówieśnikiem, z uczestniczeniem w zabawach grupowych, wystąpieniem i zaprezentowaniem czegoś na forum publicznym. Sytuacjom tym mogą towarzyszyć zarówno objawy behawioralne (milczenie, czerwienie się), jak i psychologiczne, niewidoczne dla zewnętrznego obserwatora (poczucie zakłopotania, onieśmienia). Osoby z tej grupy nie mają problemu z dzieleniem się swoimi problemami z osobami, które dobrze znają. W stosunku do obcych osób są powściągliwe w kontaktach interpersonalnych.

Grupa III: wyniki wysokie (13–18) – osoby, które cenią kontakty z ludźmi, poszukują i potrzebują ich towarzystwa do prawidłowego funkcjonowania, preferują zadania grupowe. Z łatwością przychodzi im dzielenie się z innymi swoimi poglądami.

Prezentacja wyników w skali „T” przed rozpoczęciem i po zakończeniu projektu. Analiza danych pozwala stwierdzić, że przed rozpoczęciem projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” niski wynik w skali „T” uzyskało 44% badanych, zaś wysoki – 24% grupy. Wyniki średnie otrzymało 32% osób badanych.



Wykres 1.

Wyniki w skali „T” przed i po przeprowadzeniu projektu.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że po zakończeniu projektu niski wynik w skali „T” uzyskało 24% badanych, wysoki 31%, natomiast średni otrzymało 45% osób.

Weryfikacja hipotezy. Weryfikacji poddano hipotezę, według której grupa młodzieży po okresie realizacji projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” będzie charakteryzowała się większą towarzyskością niż przed jego rozpoczęciem. Analiza wykazała potwierdzenie hipotezy: grupa osób z niskimi wynikami w skali towarzyskości zmniejszyła się (z 44% przed rozpoczęciem projektu do 24% po jego realizacji), a wzrosła grupa osób z wynikami wysokimi, tj. charakteryzującymi się wysoką towarzyskością (z 24% przed rozpoczęciem projektu do 31% po zakończeniu).

Konkluzja

Na podstawie badań przeprowadzonych w ramach projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” przy wykorzystaniu skali „T” należy stwierdzić, że nastąpił w badanej grupie wzrost towarzyskości, rozumianej jako ilość i różnorodność kontaktów, umiejętność rozmowy na trudne tematy. Wyniki badań potwierdzają efektywność i skuteczność programów profilaktycznych skierowanych do młodzieży. Programy te ułatwiają młodzieży nabywanie pozytywnych umiejętności życiowych, zapobiegają podejmowaniu zachowań ryzykownych. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych jest istotnym czynnikiem chroniącym młodzież przed wszelkiego rodzaju zachowaniami problemowymi.

W ramach projektu „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” uczniowie uczestniczyli w różnego rodzaju warsztatach, np. dramatycznych: „Jak nawiązywać poprawne i satysfakcjonujące relacje interpersonalne?”, „Jak radzić sobie ze złością”, „Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów”, „Przeciwdziałanie uzależnieniom”, oraz warsztatach ruchowych: „Wyrażanie uczuć i emocji”. Tak wielka różnorodność zaproponowanych oddziaływań przyczyniła się do rozwoju kompetencji komunikacyjnych, emocjonalnych i społecznych.

Bibliografia

- Arkin, R.M., Grove, T. (1990). Shyness, sociability and patterns of everyday affiliation. *Journal of Social and Personal Relationship*, nr 7, doi: 10.1177/0265407590072008.
- Buss, A.H., Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheek, J.M., Buss, A.H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 41(2), doi: 10.1037/0022-3514.41.2.330.
- Coulter, J. (1986). Affect and social context: Emotion definition as a social task. W: R. Harre (red.), *The social construction of emotions*. Oxford: Blackell.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B.C. (1995). Relations of Shyness and Low Sociability to Regulation and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3).
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Lewandowska-Kidoń, T. (2003). *Drama w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Oniszczenko, W. (1995). Diagnostyka temperamentu w ujęciu genetycznej teorii Bussa i Plomina: Kwestionariusz Temperamentu EAS-TS. *Studia Psychologiczne*, 33.
- Ostaszewski, K. (2006). Pozytywna profilaktyka. *Świat Problemów*, 3(158).
- Pankowska, K. (2000). *Pedagogika dramy, teoria i praktyka*. Warszawa: Żak.
- Rosenberg, M. (1990). Reflexivity and emotions. *Social Psychology Quarterly*, 53.
- Shott, S. (1979). Emotion and social life: A symbolic interactionist analysis. *American Journal of Sociology*, 84.
- Strelau, J. (1998). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN.
- Wey, B. (1987). *Development through drama*. London: Longman.

WYKORZYSTANIE METODY DRAMY W PROFILAKTYCE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Streszczenie: Programy teatru w edukacji bezpośrednio rozwijają zasoby indywidualne młodych ludzi, kształtując przede wszystkim ich umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji, poczucie własnej skuteczności i mechanizmy samokontroli oraz komunikację. Pozwalają na bezpieczne poruszanie trudnych tematów w sposób, który jest dla młodzieży atrakcyjny. Wykorzystując elementy przedstawienia, możemy zaprezentować konkretną, a jednocześnie uniwersalną i wiarygodną historię, osadzić bohaterów w realiach życiowych, pokazać ich problemy, a potem wspólnie z uczestnikami poszukiwać rozwiązań. Formuła ta, oddająca sprawczość w ręce młodych ludzi, umożliwia im podejmowanie decyzji i wzięcie za nie odpowiedzialności, powoduje, że programy te są głębiej przez uczestników przeżywane, a w konsekwencji – lepiej rozumiane. W artykule opisany został projekt „Drama – metodą na bezpiecznego gimnazjalistę” współfinansowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz wyniki badań przeprowadzonych w trakcie jego trwania.

Słowa kluczowe: drama, teatr w edukacji, komunikacja, profilaktyka zachowań ryzykownych, młodzież gimnazjalna

USING DRAMA TO PREVENT RISKY BEHAVIOURS AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Abstract: The Theatre in Education programmes directly develop individual resources of young people by shaping, particularly, their ability to take responsible decisions, their belief in self-efficacy, their self-control mechanisms and their communication. These programmes make it possible to safely raise difficult subjects in a way that young people can find attractive. Using a show element, we can present a specific but also universal and credible story, embed the characters in the reality of life, show their problems, and then look for solutions along with the participants. This formula by handing the self-agency over to them, helps young people make decisions. Whereas, taking responsibility for their decisions, makes it possible for the participants to experience the programmes more deeply and consequently, to understand them better. The article describes the “Drama Therapy as a Method for a Safe Middle School Student” project which is co-financed by the Ministry of National Education, as well as the results of the survey carried out during the project.

Keywords: Drama therapy, Theatre in Education, communication, risk behaviour prevention, middle school students