

Nº 6/2014

RESOCJALIZACJA POLSKA

Zespół Pedagogiki Resocjalizacyjnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Prezydium Zespołu

Prof. zw. dr hab. Bronisław Urban – Przewodniczący
Dr hab. Wiesław Ambrozik, prof. UAM – Wiceprzewodniczący
Prof. zw. dr hab. Henryk Machel – Wiceprzewodniczący
Dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska, prof. UG – Sekretarz
Dr hab. Marek Konopczyński, prof. Pedagogium – Sekretarz

Członkowie Zespołu

Prof. zw. dr hab. Andrzej Bałandynowicz	Dr Agnieszka Barczykowska
Dr hab. Zdzisław Bartkowicz, prof. UMCS	Dr Beata Bocian
Dr hab. Marek Heine, prof. DSW	Dr Rafał Breska
Dr hab. Anna Kieszowska	Dr Andrzej Czerkawski
Prof. zw. dr hab. Krystyna Marzec-Holka	Dr Ewa Dubiel
Dr hab. Beata Maria Nowak, prof. Pedagogium	Dr Przemysław Frąckowiak
Dr hab. Iwona Niewiadomska, prof. KUL	Dr Anna Maria Gordon
Prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch	Dr Beata Boćwińska-Kiluk
Dr hab. Irena Pospiszył, prof. WŚ	Dr Hubert Kupiec
Prof. zw. dr hab. Kazimierz Pospiszył	Dr Justyna Kuształ
Dr hab. Lesław Pytka, prof. UPH	Dr Paweł Maciaszczyk
Prof. zw. dr hab. Mieczysław Radochoński	Dr Małgorzata Michel
Dr hab. Andrzej Rejzner, prof. UW	Dr Maciej Muskała
Dr hab. Sławomir Sobczak, prof. UPH	Dr Grażyna Olszewska-Baka
Dr hab. Jan Szałański, prof. UŁ	Dr Krzysztof Sawicki
Prof. zw. dr hab. Wiesław Theiss	Dr Aneta Skuza
Dr hab. Mikołaj Winiarski, prof. Pedagogium	Dr Mariusz Snopek
Dr hab. Tamara Zacharuk, prof. UPH	Dr Renata Szczepanik
Dr hab. Irena Mudrecka, prof. Pedagogium	Dr Krzysztof Wojcieszek
Dr hab. Robert Opora, prof. UG	Dr Ewelina Wojtera
Dr hab. Sławomir Przybyliński, prof. UWM	

Nº 6/2014
RESOCJALIZACJA
POLSKA

Numer specjalny pod redakcją

Aneta Skuza

Aneta Pierścińska-Maruszewska

Anna Dąbrowska

Rada Naukowa Rocznika

Prof. zw. dr hab. Bronisław Urban – przewodniczący
--

dr hab. Wiesław Ambrozik, prof. UAM – wiceprzewodniczący

Prof. Robert Agnew – USA

Prof. zw. dr hab. Henryk Machel

Prof. PhDr. Pavel Mühlbacher, Ph.D. – Czechy

Prof. George Nelson – USA

dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska, prof. UG

Redakcja

Redaktor naczelny – dr hab. Marek Konopczyński, prof. Pedagogium

Redaktor tematyczny – dr hab. Beata Maria Nowak, prof. Pedagogium

Redaktor językowy – dr Aneta Pierścińska-Maruszewska

Członek redakcji – prof. zw. dr hab. Andrzej Bałandynowicz

Członek redakcji – dr hab. Lesław Pytko, prof. UPH

Członek redakcji – dr hab. Tamara Zacharuk, prof. UPH

Projekt okładki

Sylwester Kurowski

© Copyright by Pedagogium WSNS

ISSN: 2081-3767

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 grudnia 2013 r. w sprawie wykazu czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznawanych za publikacje w tych czasopismach Półrocznik „Resocjalizacja Polska” posiada 5 punktów.

Redakcja oświadcza, że wersja papierowa jest pierwotną wersją czasopisma

Czasopismo jest indeksowane w międzynarodowej bazie danych „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities” – CEJSH.

Wydawca: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Redakcja

00-102 Warszawa, ul. Marszałkowska 115

e-mail: rp@pedagogium.pl; www.pedagogium.pl; tel. +48 22 620 76 54

Łamanie: Studio Kropka dtp

Druk: Drukarnia POZKAL Spółka z o.o.

Niniejszy numer
został dofinansowany przez



Gminę Ostrowiec Świętokrzyski

ze środków

Gminnego Programu Profilaktyki

i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na rok 2014

oraz



**Wyższą Szkołę Biznesu i Przedsiębiorczości
w Ostrowcu Świętokrzyskim**

Spis treści

Heurystyczne podstawy profilaktyki społecznej (<i>Marek Konopczyński</i>)	13
Profilaktyka i prewencja zachowań suicydalnych w okresie adolescencji u dzieci i młodzieży <i>Andrzej Balandynowicz</i>	17
Uwarunkowania i profilaktyka uczestnictwa młodzieży w subkulturach <i>Barbara Kaldon</i>	41
Uczestnictwo w programach profilaktycznych i oczekiwania względem profilaktyki w opinii młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych <i>Monika Szpringer, Anna Dąbrowska, Justyna Kosecka, Katarzyna Surowiec</i>	63
Prężność rodzinna – nowe wyzwanie dla profilaktyki <i>Krzysztof Gąsior</i>	79
Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływa- nia profilaktyczne (w kontekście koncepcji <i>resilience</i>) <i>Aneta Skuza, Aneta Pierścińska-Maruszczyńska</i>	89
Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w progra- mach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji <i>resilience</i> <i>Małgorzata Michel</i>	101
Założenia efektywności szkolnych programów profilaktyki <i>Joanna Waszczuk</i>	121
Mediacja w profilaktyce szkolnej <i>Monika Wojtkowiak, Katarzyna Potaczala-Perz</i>	135
Czynniki ułatwiające przejście dziecka przez proces rozwodowy rodziców <i>Paulina Forma</i>	151

Profilaktyka krzywdzenia dziecka niepełnosprawnego – niedostrzegany obszar profilaktyki w rodzinie i w szkole <i>Teresa Gumuła</i>	161
Niedoceniane możliwości profilaktyki – krótkie interwencje profilaktyczne (esej profilaktyczny) <i>Krzysztof Wojcieszek</i>	175
Recenzja książki Marka Konopczyńskiego <i>Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych – refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej</i> , Warszawa 2013, Pedagogium WSNS <i>Aneta Skuza</i>	183

Table of contents

Heuristic bases of social prophylaxis (<i>Marek Konopczyński</i>)	13
Prophylaxis and prevention of suicidal behaviours in the period of adolescence of the youth <i>Andrzej Bałandynowicz</i>	17
Conditions and preventive measures of youths participation in subcultures <i>Barbara Kaldon</i>	41
Participation in prophylactic programmes and expectations towards the prophylaxis in the opinion of junior high school and high school students <i>Monika Szpringer, Anna Dąbrowska, Justyna Kosecka, Katarzyna Surowiec</i>	63
Family resilience – new challenge for the prevention <i>Krzysztof Gąsior</i>	79
Social climate as one of the preventive factors strengthening the prophylaxis activities (in the context of resilience) <i>Aneta Skuza, Aneta Pierścińska-Maruszczyńska</i>	89
The role of protective factors into youth leaders coach prevention programmes and safe spa- ce building in resilience theory in school's crime prevention <i>Małgorzata Michel</i>	101
The assumption of effectiveness of school prevention programs <i>Joanna Waszczuk</i>	121
Mediation in school prevention <i>Monika Wojtkowiak, Katarzyna Potaczala-Perz</i>	135
Factors facilitating passing the child through a divorce trial of parents <i>Paulina Forma</i>	151

Prophylaxis of Harming a Handicaped Child – an unnoticed area of prophylaxis in family and at school <i>Teresa Gumuła</i>	161
Undervalued possibilities of prophylaxis – short prophylaxis interventions (prophylaxis essey) <i>Krzysztof Wojcieszek</i>	175
Recenzja książki Marka Konopczyńskiego <i>Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych – refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej</i> , Warszawa 2013, Pedagogium WSNS <i>Aneta Skuza</i>	183

Jako samorząd przywiązujemy ogromną wagę do działań podejmowanych w zakresie szeroko rozumianej profilaktyki. Do samego opracowania i wdrażania programów przeciwdziałania alkoholizmowi czy narkomanii zobowiązują nas przepisy prawa. My jednak staramy się, aby środki przeznaczone z budżetu miasta na ich realizację wydawać w sposób jak najbardziej efektywny, przemyślany, szukać nowych rozwiązań, reagować na potrzeby lokalnego środowiska. Dlatego też, w celu intensyfikacji działań, wykorzystujemy również nasze placówki oświatowe, przekazując im środki finansowe na realizację szkolnych programów profilaktycznych. Jestem przekonany, że zorganizowane dzięki nim warsztaty, w których uczestniczą nauczyciele, uczniowie i rodzice oraz funkcjonujące w ostrowieckich gimnazjach punkty konsultacyjne, przyczynią się do zminimalizowania skali problemu uzależnień w naszym mieście. Służą temu również przeprowadzane w Ostrowcu Świętokrzyskim kampanie społeczno-informacyjne, dzięki którym docieramy do wielotysięcznej rzeszy naszych mieszkańców, uświadamiając im problem oraz skutki uzależnień.

Ponieważ ta sfera działalności samorządu wymaga nie tylko wiedzy prawnej, ale także tej stricte naukowej, narodził się pomysł nawiązania współpracy z Wyższą Szkołą Biznesu i Przedsiębiorczości. Zorganizowana na tę okoliczność Konferencja, nad którą patronat objęła Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, była doskonałą formą prezentacji dorobku naukowego oraz wymiany doświadczeń pomiędzy instytucjami i pracownikami, którzy na co dzień borykają się z problemem uzależnień i przeciwdziałaniu tym zjawiskom w naszym mieście.

Powstała dzięki tej współpracy publikacja niech będzie więc dla Państwa swoistym przewodnikiem, a artykuły tam zawarte – źródłem wiedzy, przydatnym w rozwiązywaniu i zapobieganiu problemom uzależnień.

Jarosław Wilczyński
Prezydent Miasta Ostrowca Świętokrzyskiego

Heurystyczne podstawy profilaktyki społecznej

Jedną z najważniejszych cech osobowych każdego młodego człowieka jest występująca tendencja do samorealizacji. Jest ona właściwa każdej młodej jednostce bez względu na poziom jej społecznego przystosowania¹.

Samorealizacja występuje w silnym związku z twórczością subiektywną rozumianą jako zdolność do wykorzystywania wszystkich swoich możliwości do wyzwalania potencjalnych sił osobowości. Wszyscy ludzie są potencjalnymi twórcami lepszych samych siebie, potrzeba tylko uruchomić warunki umożliwiające rozwinięcie ukrytych do tej pory ich twórczych możliwości².

Współczesne, nowatorskie poszukiwania teoretycznych i praktycznych (metodycznych) kontekstów skutecznych sposobów zapobiegania zjawiskom dewiacyjnym i patologicznym wśród dzieci i młodzieży coraz częściej szukają inspiracji w heurystycznych założeniach nowej (nieklasycznej) pedagogiki resocjalizacyjnej, a szczególnie w jej odmianie, jaką jest Twórcza Resocjalizacja. Sama natomiast heurystyka jest interdyscyplinarną wiedzą z pogranicza filozofii, metodologii i epistemologii, psychologii i pedagogiki. Jej zasadniczym celem jest rozwijanie optymalnych i skutecznych metod rozwiązywania problemów³.

W tym sensie profilaktyka społeczna podobnie jak heurystyka jest dziedziną o wyrażonym nastawieniu praktycznym, gdyż za swój cel stawia sobie nie tyle opisywanie czy analizowanie mechanizmów i czynników umożliwiających rozwiązywanie problemów zapobiegania nieprzystosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży, ile wzmocnienie efektywności procesu oddziaływań, czyli konstruowania mniej lub bardziej konkretnych metodycznych rozwiązań o charakterze profilaktycznym czy wychowawczo-profilaktycznym.

Z heurystycznego punktu widzenia sposoby dochodzenia do tego efektu mogą być różne. W przypadku osób prawidłowo funkcjonujących w rolach życiowych i społecznych,

¹ A.H. Maslow, *Motivation and personality*, New York 1954.

² C.R. Rogers, *Toward a Theory of creativity*, Boston 1954.

³ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005; A. Góralski, *Wzorce twórczości*, Warszawa 1998.

i niewykazujących istotnych funkcjonalnych zaburzeń, większość autorów jest zdania, że można ten cel osiągnąć poprzez kształtowanie i stymulowanie rozwoju ich strukturalnych czynników i mechanizmów procesów poznawczych oraz twórczych. Poprzez ten rozwój możemy uzyskać efekt końcowy w postaci innych, mających niespotykany do tej pory charakter, sposobów rozwiązywania problemów sytuacyjnych człowieka. Co by się jednak stało, gdyby podobny wzorzec zastosować wobec dzieci, młodzieży, a może i osób dorosłych wadliwie funkcjonujących w swych rolach? Czy tak definiowana heurystyka mogłaby być podstawą myślenia o nowym rozumieniu procesów profilaktycznych?

Badania naukowe określające procesy percepcyjne i ewaluacyjne oraz wynikające z nich intelektualne konsekwencje przetwarzania danych przez osoby wykazujące zaburzone formy funkcjonowania osobowego i społecznego nie dopatrują się istotnych różnic pomiędzy tą, a pozostałymi kategoriami osób⁴. Prezentowanie osobowych efektów zjawiska nieprzystosowania społecznego w kategoriach heurystycznych wydaje się nowym inspirującym wyzaniem nie tylko intelektualnym, ale przede wszystkim praktycznym.

Definicję profilaktyki społecznej w ujęciu heurystycznym możemy rozpatrywać dwupłaszczyznowo. Po pierwsze jako problem do rozwiązania dla osób zajmujących się nim zawodowo, a więc wychowawców-profilaktyków i po drugie jako problem do rozwiązania przez młodzież wykluczaną i zagrożoną nieprzystosowaniem społecznym.

Zdefiniowanie pojęcia *profilaktyki społecznej* w kategoriach postępowania zmierzającego do rozwiązania określonego problemu pozwala określić ją jako *heurystyczną drogę uformowania rozwoju człowieka, który ten rozwój miał utrudniony lub zablokowany*. Aby taki proces mógł zaistnieć, muszą być spełnione określone warunki o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym.

Pierwsze, związane są z parametrami osobowo-tożsamościowymi podmiotów naszych oddziaływań, drugie natomiast – z analogicznymi parametrami osób kierujących tym procesem, jak i obiektywnymi uwarunkowaniami administracyjno-infrastrukturalnymi. Zarówno pierwsze, jak i drugie decydują o efektach etapowych i końcowych procesu profilaktycznego. Możemy więc powiedzieć, że działalność profilaktyczna jest zorganizowanym postępowaniem metodycznym zmierzającym do wykreowania nowych sposobów rozwiązywania problemów przez osoby zagrożone wykluczeniem i nieprzystosowaniem społecznym.

Koncepcja ujmująca działalność profilaktyczną w kategoriach procesu o charakterze heurystycznym nie występuje w polskiej literaturze przedmiotu, a jeśli już, to w zawołowanych formach. W tradycyjnych (klasycznych) ujęciach dominują mniej lub bardziej widoczne próby opisywania parametrów efektywności oddziaływań profilaktycznych w kategoriach ilościowych (zmniejszania ilości zaburzonych funkcji). Nowsze spojrzenie zmierza

⁴ M. Konopczyński, L. Pytka (współautor), *Studenci wobec zjawisk patologii społecznej*, Wyd. WSR-P w Siedlcach, Siedlce 1986; L. Pytka, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Skala nieprzystosowania społecznie uczniów na Mazowszu. W poszukiwaniu modelowych rozwiązań diagnostyczno-profilaktycznych*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2005; M. Konopczyński, Szkoła jako instytucja profilaktyki, „*Pedagogika Społeczna*”, nr 2/2005.

w kierunku definiowania komplementarnego (zmniejszania ilości zaburzonych funkcji, a jednocześnie wzmacniania struktur i funkcji działających poprawnie).

W literaturze przedmiotu autorzy na ogół nie polemizują z wizją oddziaływań profilaktycznych polegających na „naprawianiu” i „korekcie” wadliwie funkcjonujących wymiarów osobowych jednostki zagrożonej wykluczeniem i nieprzystosowaniem społecznym. Patrząc na problem z innej niż do tej pory, a mianowicie z perspektywy heurystycznej możemy wyróżnić kilka niezbywalnych teoretycznych warunków, które musi spełniać proces profilaktyczny, zarówno w swojej warstwie teleologicznej, teoretycznej, jak i metodycznej. Niespełnienie któregośkolwiek warunku nie pozwala traktować go jako całościowego procesu profilaktycznego, a jedynie jako zespół działań o charakterze profilaktycznym czy profilaktyczno-wychowawczym. A to nie jest to samo.

Po pierwsze, musi mieć zaplanowany, celowy i świadomy charakter. Po drugie, musi opierać się na wytyczonych celach profilaktyczno-wychowawczych i odwoływać do wskazanego zbioru cech i wartości, które chcemy, aby reprezentował podmiot naszych oddziaływań. Po trzecie, jego efekty powinny być weryfikowalne w czasie. I wreszcie po czwarte, proces profilaktyczny winien być kontrolowalny i realizowany za pomocą etycznie uzasadnionych metod.

Wymienione warunki (cechy) procesu profilaktycznego przewijają się w literaturze przedmiotu i najczęściej są przeciwstawiane warunkom (cechom) mechanizmu socjalizacji, choć autorzy podkreślają często występujące zbieżne efekty końcowe. Większość autorów uważa jednak, że dopiero łączne występowanie wszystkich powyżej wskazanych warunków (cech) wspomnianego procesu konstituuje i definiuje go jako proces profilaktyczny sensu stricto. Niespełnianie któregośkolwiek warunku (cechy) nie pozwala na rozumienie wspomnianych działań jako procesowych, a jedynie określenie jako zbioru wybranych form oddziaływań o charakterze profilaktyczno-wychowawczym.

Dlatego też analizując teoretyczne i metodyczne konteksty procesu profilaktyki społecznej realizowanego w naszym kraju w warunkach instytucji szkolnych, jak i warunkach środowiska rodzinnego, można uznać, że nie wszystkie działania spełniają kryteria tego procesu. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na cechy podmiotu i przedmiotu oddziaływań oraz warunki oddziaływań (cechy osób realizujących działania profilaktyczne, cechy osób zagrożonych nieprzystosowaniem społecznym, klimat społeczny środowisk instytucjonalnych, w których ten proces przebiega, cechy patologicznych środowisk społecznych itp.). Dotyczy to wszystkich bez wyjątku warstw tego procesu: zarówno warstwy teleologicznej, teoretycznej, jak i metodycznej.

Dlatego też numer specjalny Resocjalizacji Polskiej poświęciliśmy zagadnieniom teoretycznym i metodycznym polskiej profilaktyki społecznej, mając na uwadze jej ogromną rolę sprawczą w kreowaniu tych właściwości osobowych i społecznych Młodego Pokolenia Polaków, które pozwolą mu na pełnienie określanych przez nas i oczekiwanych ról życiowych, społecznych i zawodowych.

Redaktor Naczelny
Marek Konopczyński

*Andrzej Bałandynowicz**

Profilaktyka i prewencja zachowań suicydalnych w okresie adolescencji u dzieci i młodzieży

Społeczeństwo nie wypracowało jeszcze zdrowej, wyważonej reakcji wobec samobójstwa. Zjawisko to, będąc czymś nieadekwatnym do współczesnych standardów takich jak pozytywne myślenie, sukces, czy kariera spotyka się z całkowitym brakiem zrozumienia. Ciężko jest bowiem patrzeć na smutną, „zastygłą w wyrazie rozpacz lub apatii” twarz człowieka pogrążonego w depresji¹. Jego bolesne milczenie irytuje, a cierpienie, pragnienie śmierci – staje się niewygodnym ciężarem.

Mając świadomość własnej bezsilności, bojąc się odpowiedzialności, czy wyrzutów sumienia unikamy kontaktu z cierpiącym, zamykamy na niego oczy i uszy, jak dzieci sądząc, że wówczas problem zniknie.

Nie zdajemy sobie sprawy, że czasem wystarczy serdeczna obecność, wysłuchanie kilku słów, jeden szczerzy uśmiech... A może po prostu obecność ta jest zbyt przytłaczająca, zbyt odmienna od ideałów, do których dążymy, od optymistycznych gestów, które wypracowaliśmy.

Jeszcze nie dojrzelismy do tego, by spojrzeć na czyjeś cierpienie, by usłyszeć czyjś głos wołający o ratunek, jeszcze nie jesteśmy gotowi, by pomóc.

Wytwarzamy natomiast opinie racjonalizujące nasz lęk, naszą słabość, naszą nieprzychylną wobec samobójców postawę. E. Ringel stwierdza, iż: „...ambiwalencja postaw objawia się niekiedy ustawicznym mówieniem o samobójstwie, a nawet jego zapowiedziami, w wyniku których nic nie następuje. Bardzo często osoby z otoczenia „samobójcy” przeżywają się niepokoić, ponieważ nikt nie lubi, by mu zakłócać spokój i zawsze wykorzysta pretekst, by powrócić do stanu beztroskiej obojętności, tłumacząc sobie: „z dużej chmury mały deszcz”, „skoro tyle razy już o tym mówił – to i teraz nie należy brać jego słów na serio”.

* Prof. zw. dr hab. Andrzej Bałandynowicz, Katedra Pedagogiki, Pokoju i Probacji, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.

¹ Por. A. Kępiński, *Melancholia*, Wyd. Literackie, Kraków 1993.

I akurat wtedy, wcale nie tak rzadko, dochodzi do zaskakującego wszystkich wprowadzenia w czyn samobójczych zamiarów desperata.

Droga do samobójstwa jest długa. Niecierpliwy obserwator często oczekuje jednak szybkiego i jednoznacznego rozwiązania („albo zrobi to już, albo nie zrobi w ogóle”). To stadium wyczekiwania, odwlekania decyzji, które w każdej chwili może ustąpić miejsca dynamice samobójczego czynu, często tak komentowane jest przez ludzi z zewnątrz: „ten i tak nie ruszy się z miejsca, ten na pewno nic nie zrobi”. Ponadto niesłuchanie rozprzeszczerzone jest mniemanie, że zapowiedzi samobójstwa są równoznaczne z groźbą mającą charakter szantażu, na który nie należy „dać się nabrać”, który zawsze „powinno się ignorować”. Jak dalece rozprzeszczerzona jest dzisiaj tendencja ośmieszania zapowiedzi samobójstwa jako szantażu².

Powszechna jest także opinia o wszechmocy człowieka, o jego zdolności kierowania własnym życiem w sposób całkowicie kontrolowany. Opinia taka zrzuca całą odpowiedzialność za niepowodzenia na jednostkę, która okazała się zbyt słaba, za mało kreatywna, nieudolna. Zamiast współczucia i gestu pomocy – opinia ta rodzi pogardę i potępienie wobec osoby cierpiącej, która „ma to, na co sama zapracowała”.

Postawa taka nie jest, niestety, typowa dla laików. Jak wynika z moich badań – reprezentują ją także osoby zajmujące się w sposób profesjonalny pomocą ludziom cierpiącym – psycholodzy, psychoterapeuci, psychiatry oraz studenci powyższych kierunków³.

Także B. Pilecka wyraża w pewnym momencie jednostronną opinię na temat przemijania cierpienia i wynikającego z niego obowiązku życia desperata: „...największe cierpienie mija, do wszelkiej sytuacji można się dostosować i wykorzystać ją w celu rozwijania własnej osobowości. W każdym cierpieniu można znaleźć pewien sens i korzyść, które w danej chwili są niewidoczne. Odsłonią się później. Ból psychiczny może stać się również źródłem siły. Praktyka kliniczna uczy, iż zdarza się, że po wieloletniej depresji przychodzi okres remisji, jakieś rozwiązanie. Ale gdyby nawet nie doszło do tego? Życie należy traktować jako dar, jedyną szansę. Nie można w życiu kierować się własnym samopoczuciem psychicznym, należy zaś – obowiązkiem wobec innych, jeżeli już nie wierzy się w Boga”⁴.

Autorka, będąc autorytetem w dziedzinie suicydologii, nie wzięła jednak pod uwagę faktu, iż syndrom presuicydalny nakłada na oczy desperata pewien specyficzny pryzmat – świat jawi się jako bezkresny ocean cierpienia, sam suicydent zaś, przynajmniej w jego subiektywnym przekonaniu, tkwi po środku owego oceanu – nie widząc lądu, a zatem – nie wierząc w niego.

² E. Ringel, *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Glob, 1987, s. 90–91.

³ A. Bałandynowicz – 2003 r. (IPSiR – Uniwersytet Warszawski) – badania wśród osób po nieudanej próbie samobójczej. Odpowiedzi udzielone na pytanie o reakcję otoczenia na ich „wołanie o pomoc”: 48% ankietowanych przyznało, że nie zostało ono zrozumiane, według 40% zostało zignorowane lub odrzucone, 12% stwierdziło, że wywołało pogardę.

⁴ B. Pilecka, *Wybrane problemy samobójstw młodzieży*, Wyd. Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1995, s. 143–144.

Uderza brakiem zrozumienia także ostatnie z cytowanych zdań, nakładające na jednostkę cierpiącą zobowiązania względem, jeżeli nie Boga, to przynajmniej – społeczeństwa. „Nie można w życiu kierować się własnym samopoczuciem psychicznym...”, ale samopoczuciem tych wszystkich osób z otoczenia, które nie chciały, nie potrafiły udzielić wsparcia. Zatem grupa społeczna, w której nikt nie spieszy pogrążonej w rozpacz jednostce z pomocą – śmie od owej jednostki oczekiwać podwójnej walki: po pierwsze – z własnym cierpieniem; po drugie zaś – z obojętnością otoczenia.

Wytwarzanie mitów dotyczących samobójstwa

„Brak uświadomienia społeczeństwa powoduje utrwalanie się legend i przesądów, które utrudniają a często uniemożliwiają zapobieganie zjawiskom, które niezależnie od światopoglądu, oceniamy wszyscy jako smutne, bolesne i złe”⁵.

Nie rozumiejąc, nie chcąc zrozumieć samobójstwa – społeczeństwo izoluje się od niego, wytwarza szereg mitów i postaw usprawiedliwiających obojętność, ignorancję, czy nawet wrogość. Owe mity na zasadzie błędnego koła utrwalają się i zaczynają funkcjonować w społeczeństwie jako mechanizmy racjonalizacji, co utrudnia obiektywną ocenę zjawiska i działania profilaktyczne.

Na podstawie literatury przedmiotu, własnych obserwacji i badań dostrzegam następujące mity, bądź nie w pełni prawdziwe przekonania społeczne utrudniające pomoc samobójcom i przeciwdziałanie samobójstwom⁶:

- „Ludzie, którzy mówią o samobójstwie, nie odbierają sobie życia.”

Nieprawda. Według licznych autorów 80 do 85% samobójców ostrzegało uprzednio swoich najbliższych o zamiarze odebrania sobie życia.

- „Samobójstwo przychodzi bez ostrzeżenia.”

Nieprawda. Nawet, jeżeli desperat nie komunikuje swojego zamierzenia w sposób werbalny i bezpośredni, zawsze samobójstwo zwiastują pewne typowe symptomy, jak np.: obniżenie nastroju, przygnębienie, smutek, brak troski o wygląd zewnętrzny, unikanie kontaktów towarzyskich, pilne regulowanie własnych spraw, rozdawanie cennych przedmiotów itp.

- „Samobójcy chcą umrzeć za wszelką cenę.”

Nie wszyscy. Jedynie ci, których motywacja samobójcza ma charakter autentyczny rzeczywiście pragną umrzeć, nie uwzględniając innych rozwiązań. Tego typu motywacji samobójczych jest około 51–65%.

- „Samobójcy nie chcą umrzeć. Pragną jedynie manipulować swoim otoczeniem.”

⁵ B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, PWN, Warszawa 1983.

⁶ T. M. Anthony, *Dlaczego? Czyli samobójstwo i inne zagrożenia wieku dorastania*, Warszawa 1994; G. Rosellini, M. Worden, *Jutro wszędzie słońce*, Warszawa 1995.

Niezupełnie. Manipulować swoim otoczeniem (niekoniecznie w sensie szantażowania), zwrócić uwagę na siebie, na swoje problemy, uzyskać pewną pomoc pragną ci spośród suicydentów, których motywacja samobójcza ma charakter instrumentalny, tzn. ci, którzy wyrażają wolę życia, jednak w innych, lepszych warunkach. Samobójcy instrumentalni stanowią 34–48% wszystkich suicydentów.

- „Poprawa nastroju po kryzysie samobójczym oznacza koniec zagrożenia”.

Niekoniecznie. Rzekoma poprawa nastroju może być bowiem związana z zakończeniem walki dwóch wewnętrznych popędów – życia i śmierci, może oznaczać uwolnienie się od dylematu „żyć albo nie żyć” i podjęcie ostatecznej decyzji o samounicestwieniu.

- „Samobójstwu nie można zapobiec.”

Niekoniecznie. Jeśli motywacja samobójcza ma charakter instrumentalny, a więc wiąże się z pewnym dyskomfortem życiowym, wówczas szybkie dostrzeżenie zagrożenia i adekwatna reakcja na nie – mogą zapobiec nieszczęściu.

- „Osoba o skłonnościach samobójczych będzie mieć je już zawsze.”

Niekoniecznie. W niektórych przypadkach skłonności samobójcze mogą mieć charakter reaktywny, sytuacyjny, mijają zatem z chwilą rozwiązania problemu. Bardziej trwałe charakter mogą mieć natomiast tendencje samobójcze jednostek posiadających osobowość suicydalną. Jednak nawet osoby cierpiące na depresję endogenną mogą pomyślnie przejść terapię i z pomocą życzliwych „ważnych innych” uwolnić się od tego problemu.

- „Próby samobójcze rzadko bywają ponawiane.”

Niekoniecznie. Niektórzy autorzy (np. Anthony) szacują że około 12% niedoszłych samobójców próby te ponawia nawet kilkakrotnie, przy czym trzecia próba jest już zwykle udana. B. Hołyst mówi tu nawet o 60%.

- „Wszyscy samobójcy są umysłowo chorzy.”

Nieprawda. Owszem, wielu spośród suicydentów cierpi na pewne zaburzenia psychiczne (np. depresję, schizofrenię), jednak odsetek ich nie pozwala na przyjęcie generalnej tezy, iż choroba psychiczna leży u podłoża każdego samobójstwa.

- „Samobójstwa popełniają ludzie określonego typu.”

Nie zawsze. Owszem, można określić tzw. grupy podwyższonego ryzyka, jednak problem samobójstwa dotyka ludzi wszelkich ras, religii, ludzi w każdym wieku i w każdej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Typy negatywnych postaw społecznych względem samobójców

Ze społecznym potępieniem spotyka się nie tylko akt samobójczy, ale także osoba dokonująca tego zamachu; osoba osadzona w konkretnej rzeczywistości; wpleciona w łańcuch interakcji społecznych. Stanowiąc jedno z ogniw owego łańcucha wpleciona jest w sieć wzajemnych praw i zobowiązań.

Dopóki jest „zdrowa” i społecznie użyteczna – cieszy się poważaniem, kiedy zaś jej energia witalna wskutek różnorodnych czynników ulega zubożeniu – atrakcyjność jej maleje,

pojawiają się pretensje, społeczeństwo zaczyna powoływać się na swoje prawa, zapominając o obowiązkach wobec jednostki.

W oczach opinii społecznej winny jest zawsze człowiek cierpiący, bo z powodu swej pasywności i alienacji nie wnosi wkładu w życie grupowe, a przez swój egoizm dostrzega tylko własne cierpienie i poszukuje rozwiązań korzystnych tylko dla niego.

Tak postrzeganej jednostce suicydalnej społeczeństwo odmawia pomocy, przyjmując wobec niej różnorodne postawy negatywne.

1) Postawa tabuizująca polega na przemilczaniu kwestii samobójstwa. Jak to ujmuje E. Ringel „udajemy odpornych, wypieramy i milczymy”⁷. Przykładem tego typu postawy jest 21-letni student, który na pytanie: „Wyobraź sobie swoje przeżycia i zachowania po samobójczej śmierci kogoś z Twoich bliskich” odpowiada: „Na moje życie osobiste taka śmierć miałaby taki sam wpływ jak każda inna śmierć”.

2) Postawa obojętna przejawia się pozostawieniem suicydenta samemu sobie z powodu braku zainteresowania jego problemem. Oto przykładowe wypowiedzi respondentów ilustrujące tę postawę:

— „Powiedziałabym, że jest to jej prywatna sprawa i nie powinna angażować w nią innych ludzi. Nie zajmowałabym się tym.”

— „Zignorowałabym tę wypowiedź, żeby nie dać okazji do prowokacji i szantażu.”

3) Postawa odrzucająca polega na pozostawieniu desperata samemu sobie właśnie ze względu na jego stan presuicydalny i z pełną świadomością konsekwencji odrzucenia.

Cytowany w kontekście postawy tabuizującej student – kilka miesięcy po wypełnieniu ankiety miał okazję wykazać się także postawą odrzucającą. Zrywając po raz wtóry ze swoją narzeczoną (ankietowaną suicydentką), którą uprzednio zdradził i pobił, wypowiedział następujące słowa: „Kiedy jechałem do ciebie poprzednim razem, wiedziałem, że muszę cię uratować. Tym razem jednak przyjechałem się z tobą pożegnać. Wiem, że najprawdopodobniej popełnisz samobójstwo, ale niezależnie od wszystkiego nie zamierzam tego przedłużać.”

Ankietowany psycholog w odpowiedzi na pytanie o możliwości odwiedzenia kogoś od zamiaru popełnienia samobójstwa pisze: „na pewno nie wolno dać się szantażować i manipulować. Czasem nagle odrzucenie takiej osoby przynosi lepsze rezultaty niż uzalanie się nad nią i rozwodzenie nad jej problemami”⁸.

4) Postawa wyszydzająca jest najbardziej zabójczą formą reakcji na problem suicydalny jednostki, świadczy bowiem o większej nieprzychylności wobec cierpiącego, niż postawa odrzucająca. Tu niechęć sięga znacznie głębiej: osobie reagującej w ten sposób nie wystarcza już odsunięcie się, czy nawet wyrażenie krytycznej opinii o desperacie. Tu trzeba już dać upust swej złośliwości, pognać zgnębnego, jakby to ujął Nietzsche: „można przewrócić to, co i tak ma upaść.”

⁷ E. Ringel, tamże.

⁸ A. Bałandynowicz, (IPSiR – Uniwersytet Warszawski) badania wśród osób po nieudanej próbie samobójczej, Warszawa 2003.

E. Ringel opisuje tę postawę w sposób następujący: „znamy wiele przypadków, kiedy doszło do samobójstwa, ponieważ otoczenie stwierdziło: „jesteś zbyt słaby, żeby to zrobić i tylko tak mówisz” – tym samym odbierając takiemu człowiekowi drogę odwrotu. Podobnie dzieje się w sytuacji, kiedy z nieudanej próby samobójczej czyni się komuś zarzut, traktując go przy okazji jako człowieka drugiej kategorii, któremu nie można już zaufać”⁹.

Ankietowany przeze mnie pracownik socjalny na wieść o zamiarze samobójczym bliskiej mu osoby w pierwszej kolejności „zareagowałby śmiechem”, a następnie dopiero – wysłuchał powodów.

- 5) Postawa potępiająca samobójców wyraża się w opiniach, iż są to tchórze, ludzie głupi, którym nie można pomóc, niegodni, niepotrzebni.

Postawę taką w gronie respondentów reprezentuje 20-letnia opiekunka dziecięca, która bliską jej osobę, planującą samobójstwo „zwymsłałaby od idiotów”.

- 6) Postawa sprzyjająca samobójstwu, to przede wszystkim w mniejszym lub większym stopniu świadome podleganie do samobójstwa. Może ono wynikać ze znużenia i niecierpliwienia wobec cudzego cierpienia, ale także z przekonania, że sposób taki otwórzę drugiej osobie oczy na bezsensowność zamachu samobójczego.

26-letni pedagog z grupy kontrolnej uważa, że odwodząc kogoś od zamiaru popełnienia samobójstwa należy: „Podać mu sznur, śmiejąc się z niego i żeby natychmiast mówił, że nie podoba mu się świat”¹⁰.

Z. Szymańska i S. Żelazowska piszą: „czasem jedno nieopatrzone słowo, jeden gest wystarczy, żeby wzbudzić szybką nieprzemyślaną decyzję. Przykładem może służyć 16-letni A.D., któremu matka, widząc, że zażywa tabletki nasenne, powiedziała: „gdybyś zażył wszystkie, byłby w domu wreszcie spokój”. Chłopiec natychmiast poszedł za jej radą i zażył 20 tabletek veronalu”¹¹.

- 7) Postawa natarczywa polega głównie na bezustannym i często sprzecznym z wolą desperata (szczególnie w przypadku motywacji autentycznej) dociekaniu przyczyn, powodów, analizowaniu motywacji, a także powoływaniu się na zobowiązania desperata wobec tych, którzy go kochają, którym jest potrzebny i jednostronnym podkreślaniu krzywdy tych, których osieroci. Postawa natarczywa to także usilne zachęcanie do życia, ukazywania jego uroków, wdrażanie suicydenta do różnych form aktywności. Wszystkie te zabiegi mogą odnieść skutek wręcz przeciwny do zamierzonego, zwłaszcza, że pryzmat poznawczy człowieka pogrążonego w rozpacz powoduje, iż radość i wielobarwność otaczającego świata boleśnie kontrastują z mrokiem depresji.

Znakomicie ujmuje to A. Kępiński: „chory depresyjny przyzwyczaja się do ciemności swego świata. Pełna kolorów jasność dnia razi go i drażni. Świat ludzi zdrowych jest dla

⁹ E. Ringel, tamże, s. 152–153.

¹⁰ A. Bałandynowicz, (IPSiR, Uniwersytet Warszawski) badania wśród osób po nieudanej próbie samobójczej, Warszawa 2003.

¹¹ Z. Szymańska, Z. Żelazowska, Próby samobójcze wśród młodzieży, „Zdrowie Psychiczne”, nr 1–2/1996, s. 99.

niego obcym światem, to już jest inna planeta. Nie rozumie on ludzi cieszących się, śmiejących, szczęśliwych, są dla niego obcy, drażnią go, chce od nich uciec. Jak człowiek długo przebywający w ciemności mruży oczy, gdy wyprowadzi się go na światło, tak i chory w depresji zamyka się w sobie i wycofuje, gdy otoczenie stara się go wciągnąć w wir normalnego życia. Jakby przez kontrast jego depresja staje się głębsza w wesołym środowisku”¹².

Świadomość owego dystansu ma olbrzymie znaczenie w profilaktyce samobójstw, jednak przesłanie własnego optymizmu, chęć spojrzenia na świat oczami desperata i próba przezwyciężenia ciemności wraz z nim – są niezwykle trudne, o ile nie niemożliwe do spełnienia nie tylko przez otoczenie najbliższych, ale także przez profesjonalistów. Pracownikom służby zapobiegania samobójstwom zarzuca się niedostateczne zrozumienie „świata nieszczęśliwych”. Mówi się, że wmuszają oni desperatom własną radość życia.

Także reakcja na samobójstwo dokonane bywa z reguły negatywna. E. Ringel wyróżnia kilka typowych wypowiedzi osób z otoczenia samobójcy, np.:

- „Był już stary, długo by i tak nie pożył; uwolnił się od cierpień, a poza tym osiągnął teraz (wreszcie) cel, do którego dążył.”
- „Za dobrze mu się powodziło, stał się zbyt pewny siebie.”
- „Był przestępcą grzesznikiem, elementem społecznym, był chory umysłowo”.
- „Szkoda człowieka, mógł jeszcze tyle zrobić dla siebie i dla nas wszystkich” – reakcja typowa dla badanych przez Fabera i Simona mieszkańców Los Angeles.¹³

Ankietowani przeze mnie suicydenci¹⁴, w odpowiedzi na pytanie o reakcję otoczenia na ich wołanie o pomoc odpowiadają że nie zostało ono zrozumiane (48%); było zignorowane lub odrzucone (po 40%) i wywoływało pogardę (12%). A oto przykładowe komentarze suicydentów do postawionej kwestii:

- „Przez całe życie odczuwałam brak zrozumienia ze strony ludzi, moje zapowiedzi samobójstwa były traktowane z pogardą lekceważeniem, czułam się wręcz odrzucona i nieakceptowana z powodu mojej depresji” (studentka);
- „Pogarszało sytuację (tę na zewnątrz mnie i tę wewnątrz), naraziło mnie parokrotnie na śmieszność” (studentka psychologii);
- „Zostało wyśmiane” (fryzjerka);
- „Nie byłam rozumiana – w moim pragnieniu samotności i spokoju. Ktoś ciągle próbował mnie zmusić do działania, do radości życia, to wszystko przytłaczało mnie jeszcze bardziej i potęgowało pragnienie śmierci” (studentka pedagogiki).

Uogólniając można stwierdzić, iż reakcja społeczeństwa na zjawisko samobójstwa jest negatywna, co wynika z jego niezrozumienia, z niechęci, z lęku przed bezradnością i odpowiedzialnością. Nie potrafiąc zrozumieć psychiki desperata wytwarzamy legendy, stereoty-

¹² A. Kępiński, tamże, s. 139.

¹³ E. Ringel, *Nerwica a samozniszczenie*, PWN, Warszawa 1992.

¹⁴ *Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników mediów*, Światowa Organizacja Zdrowia. Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Genewa–Warszawa 2003, s. 10.

py, które całe zło zrzucają na człowieka cierpiącego, nas natomiast – oczyszczają z poczucia winy, a wręcz – pomagają uzasadnić poczucie krzywdy.

Prawo jednostki do samobójstwa

Rozpatrując samobójstwo jako zjawisko społeczne, osobę samobójcy zaś – jako jednostkę włączoną w sieć interakcji społecznych należy także zatrzymać się nad problemem prawa jednostki do uszczuplenia owej sieci poprzez akt samobójczy; do wyzwolenia się z kierunku życia postrzeganego przez nią jako bezsensowne i bolesne.

Jak każde zjawisko społeczne, także i samobójstwo wywołuje różnorodne reakcje, najbardziej przeciwstawne zaś reprezentują: desperat, czyli osoba bezpośrednio zainteresowana samobójstwem oraz grupa społeczna oczekująca od jednostki pewnego wkładu w życie zbiorowe.

„Samobójstwo jest aktem lub zjawiskiem szczególnie poruszającym opinię społeczną. Od wieków toczą się spory filozoficzne na temat prawa pozbawienia się życia. Egoizm społeczny wyraża się w autorytatywnych stwierdzeniach, że człowiek ma obowiązek «dożywania swoich lat». Egoizm jednostki wyraża się w buncie przeciwko odpowiedzialności, jaką przyjął na siebie człowiek włączając się w społeczny obieg życia”¹⁵ – pisze B. Hołyst, dostrzegając jednocześnie istnienie tendencji społecznych do hierarchizowania prawa do samobójstwa w zależności od sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka cierpiąca od kapitału, jaki społeczeństwo w nią zainwestowało.

Samobójstwo popełnione w interesie własnym – piętnowane jest jako egoizm, w interesie innych natomiast (tzn. „bezinteresownie”) – podnoszone do rangi altruizmu.

Przeciwko prawu jednostki do samounicestwienia przemawia wielość pełnionych przez nią w społeczeństwie ról i związanych z nimi zobowiązań wobec grupy, dla której śmierć jednostki oznacza „deprywację oczekiwań”¹⁶. Jak zauważa Jan Szczepański – człowiek żyje w świecie zewnętrznym, a zatem – umiera także w świecie zewnętrznym, przekształcając go w sposób nieodwracalny.

Zadając sobie śmierć – jednostka łamie funkcjonujący w danej zbiorowości system norm i wartości, dlatego też naraża się na ocenę krytyczną, a nawet na pogardę.

T. Ślipko wymienia przeciwko samobójstwu trzy zasadnicze typy argumentów, na które ochoczo powołują się inni autorzy katoliccy¹⁷:

1. Teologiczny – który potępia samobójstwo jako postępek zły, bo sprzeczny z zamysłami Boga, jedyne go suwerennego władcy ludzkiej egzystencji. Pozbawiając się życia człowiek samowolnie przywłaszcza sobie prawo przysługujące jedynie stwórcy;

¹⁵ B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, PWN, Warszawa 1983, s. 13.

¹⁶ B. Hołyst, tamże.

¹⁷ T. Ślipko, Pojęcie samobójstwa bezpośredniego i pośredniego w świetle współczesnych dyskusji, „*Roczniki Filozoficzne*” 1964, s. 105.

2. Socjologiczny – podkreśla on szkodę, jaką samobójca wyrządza społeczeństwu uciekając od wypełniania swoich obowiązków względem niego;
3. Personalistyczny, który mówi, iż obowiązkiem każdego człowieka jest kochać samego siebie, a zatem – czynić dla siebie dobro, którego niezbędnym warunkiem jest zachowanie własnej egzystencji.

Rozróżniając rodzaje aktów samounicestwienia na „samobójstwo z rezygnacji” i „samobójstwo z poświęcenia” Ślipko opowiada się przeciwko pierwszemu z nich, rozumiejąc przez nie „akt samobójczy popełniony pod naciskiem cierpienia fizycznego lub duchowego jako dążenie do wyzwolenia się spod tego nacisku i uzyskania stanu „nie-cierpienia”¹⁸.

Akt ten, zdaniem autora, nie służy jednak dobru, ale potęguje zło, podważa bowiem autentyczny sens wolności człowieka, która ma polegać na przewyciężaniu trudności, nie zaś na poddawaniu się.

Warto w tym momencie przytoczyć słowa B. Hołysta dotyczące teologicznego spojrzenia na samobójstwo: „Chrześcijaństwo zawiera w swej najszybszej głębi prawdę, że cierpienie (krzyż) jest właściwym celem życia; stąd też odrzuca jako sprzeczne z tym celem samobójstwo – aprobowane, a nawet szanowane z niższego punktu widzenia przez starożytnych. Owa racja przemawiająca przeciw samobójstwu ma wszakże charakter ascetyczny”¹⁹.

Argument teologiczny zatem – podnoszący znaczenie dźwignia krzyża pozostaje w związku z argumentem personalistycznym, nakazującym konieczność czynienia sobie dobra – o tyle tylko, o ile cierpienie uznamy za dobro. O ile zaś obce nam będą ideały ascetyczne – o tyle dobrem stanie się uwolnienie od krzyża, także poprzez akt samobójczy.

Niektórzy autorzy broniący argumentów przeciwko prawu jednostki do samobójstwa określają pewne okoliczności, które mogą zamach taki usprawiedliwiać. Píše o tym m.in. Sherwin B. Nuland²⁰: „Odebranie sobie życia jest prawie zawsze czynem złym. Są jednak dwie okoliczności, w których może być inaczej. Są to: nieznośne niedołęstwo wieku starczego i krańcowe wyniszczenie śmiertelną chorobą. Samobójstwo jest jedną z opcji, które mogą brać pod uwagę ludzie sędziwi i słabi, gdy ich dni stają się coraz trudniejsze, przynajmniej ci z nich, którym nie zabraniają tego osobiste przekonania”.

Argumentu socjologicznego broni obszernie Z. Cackowski, który analizując pojęcia: „odejście” i „rozstanie” opowiada się przeciwko aktowi samobójczemu jednoznacznie z rozstaniem: „Nie należy wszakże mylić rozstania z odejściem. Odejść można od polnego kamienia. Nie można odejść od psa – przyjaciela; tu już było partnerstwo, tu mamy do czynienia z rozstaniem. To rozstanie jest zerwaniem więzi życiowej, ważnej nie tylko dla nas, ale i dla przywiązanego do nas zwierzęcia. Tym mniej możliwe jest odejście od innych ludzi. Rozstanie się z ludźmi oznacza zrywanie nie tylko naszych związków, ale także związków, w które uwikłani są inni ludzie, a które są treścią ich życia. I z tego to, jak sądzę, powodu nikt nie umiera sam!”²¹

¹⁸ T. Ślipko, tamże, s. 108.

¹⁹ B. Hołyst, *Przywrócenie życia*, PWN, Warszawa 1991.

²⁰ S. B. Nuland, *Jak umieramy*, Warszawa 1993, s. 178–179.

²¹ Z. Cackowski, *Człowiek w obliczu śmierci*, s. 16–22.

Tak zatem sieć powiązań interpersonalnych nakłada na jednostkę obowiązek przezwycięzania cierpienia w imię dobra zbiorowości społecznej, nawet jeżeli owa zbiorowość nie poczuwa się do obowiązku niesienia jednostce pomocy. Zobowiązania pomiędzy jednostką, a społeczeństwem są przez społeczeństwo postrzegane jednostronnie, dlatego też podkreślam, iż w takiej sytuacji samobójca jest dla mnie zawsze ofiarą: ofiarą cierpienia; ofiarą osamotnienia i ofiarą narzucanych na niego obowiązków społecznych.

Pozostaje jeszcze jeden aspekt do rozpatrzenia – a mianowicie: prawny argument przemawiający przeciwko samobójstwu. Problematyka ta zostanie przedstawiona w oparciu o polskie rozwiązania ustawodawstwa w zakresie ochrony życia.

W polskim prawie karnym wprowadzić nie ma zakazu dokonywania samobójstwa, jednak, jak wykazuje A. Wąsek²² jednostka nie ma do niego prawa, gdyby tak bowiem było – przysługiwałaby jej w tym zakresie ochrona prawna przed postępowaniem różnorodnych organów (administracji państwowej, policji, służby zdrowia, straży pożarnej) utrudniających jej zamach samobójczy. Faktycznie zaś wyżej wymienione organy, jak i osoby fizyczne wielokrotnie ingerują w zamach samobójczy jednostki – wbrew jej woli. Nieratowanie samobójcy, nawet jeśli było efektem jego życzenia, kwalifikowane bywa jako przestępstwo nieudzielenia pomocy człowiekowi, którego życie jest bezpośrednio zagrożone (art. 164 § 1 k.k.).

Podżeganie i pomocnictwo do samobójstwa natomiast kwalifikowane jest jako przestępstwo zabójstwa (art. 151 k.k.).

Polskie prawo wyraźnie określa osoby pozbawione prawa do samobójstwa – są to:

- osoby małoletnie,
- niepoczytalne,
- tymczasowo aresztowane,
- odbywające karę pozbawienia wolności,
- umieszczone w ośrodku przystosowania społecznego.

W przypadku samobójstwa wyżej wymienionych osób podejmowane są zabiegi medyczne – wbrew woli jednostki (może to być np. przymusowe odżywianie skazanego stosującego głodówkę).

Jako konkluzję zamykającą tę część rozważań przyjmijmy słowa A. Wąska: „tradycyjnie od wielu lat doktryna nasza odmawia człowiekowi prawa do popełniania samobójstwa. Wprowadzić zakazu takiego nie formułuje się wprost, ale milcząco przyjmuje się jego istnienie, skoro reprezentuje się stanowisko, że samobójstwu należy zawsze, bez wyjątku przeszkadzać, nie zważając też na to, że dopuszcza się go człowiek dorosły, w pełni władz psychicznych, powodowany racjami, które zasługują na rozważenie”²³.

²² A. Wąsek, *Prawnokarna problematyka samobójstwa*, Wyd. Prawnicze, Warszawa 1982.

²³ A. Wąsek, tamże, s. 15.

Argumenty przemawiające za prawem jednostki do samobójstwa

Za prawem jednostki do popełnienia „samobójstwa z rezygnacji”, a nawet za jej obowiązkiem dokonania „samobójstwa z poświęcenia” opowiadają się filozofowie reprezentujący nurt etyki relatywistycznej²⁴.

Platon znajduje usprawiedliwienie dla samobójstwa w „hańbie, z której nie ma wyjścia i która żyć nie pozwala” lub „w jakimś ogromnym, nie dającym się odwrócić nieszczęściu”; Schopenhauer – w gorszych niż sama śmierć „okropnościach życia”; Kotarbiński natomiast dopuszcza samobójstwo, gdy jest ono „złem najmniejszym z możliwych”.

Samobójstwo w świetle nurtu relatywistycznego jest aktem wolności jednostki; wyrazem jej zdolności do wybrania tego, co w danej sytuacji uzna ona za najkorzystniejsze dla siebie, bądź innych. Ostateczną instancją zaś ma być w tej kwestii własne sumienie.

W gronie zwolenników tejże koncepcji wymienić można także: stoików, Hume’a, Montesquieu oraz egzystencjalistów. Lista autorów opowiadających się za prawem jednostki do samobójstwa jest jednak znacznie dłuższa:

- Pohlmeier – prawo to uzasadnia zdolnością człowieka do podejmowania niezależnych decyzji w różnych sytuacjach życiowych,
- Kastenbaum – śmierć z własnej ręki uznaje za korzystne rozwiązanie, zwłaszcza, gdyby żyjąc – miało się być ciężarem dla innych,
- Diekstra – usprawiedliwia samobójstwo związane z doświadczaniem poważnej i nieodwracalnej straty (np. zdrowia fizycznego, partnera), depresją, a także pragnieniem śmierci utrzymującym się dłużej niż sześć miesięcy,
- J. Ame’ry – postrzega samobójstwo jako „najbardziej ludzką, najbardziej zrozumiałą nawet oczywistą reakcję na fakt, że w zasadzie życie równoznaczne jest z porażką”²⁵,
- Leister – opiera swą zgodę na samobójstwo na zdolności do samodzielnego decydowania o własnym życiu przez człowieka dorosłego, będącego w pełni władz umysłowych,
- R. Tokarczuk pisze: „Jeśli dłuższe życie byłoby pasmem dotkliwego bólu, swobodny wybór życia krótszego może się wydawać uzasadniony”²⁶,
- T. Ślipko – znajduje pewne usprawiedliwienie dla „samobójstwa z poświęcenia” – „zmiernego do przysporzenia społeczeństwu jakiegoś wielkiego dobra za cenę ofiary z własnego życia”²⁷.

W tego typu samobójstwie zniszczenie własnej egzystencji nie jest ostatecznym celem, ale środkiem dążenia ku pewnemu dobru innych ludzi, grupy społecznej, czy Boga.

²⁴ T. Ślipko, tamże.

²⁵ E. Ringel, *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Glob 1987, s. 260.

²⁶ R. Tokarczuk, *Prawa narodzin, życia i śmierci: podstawy biojurysprudencji*, Zakamycze, Lublin 1984, s. 353.

²⁷ T. Ślipko, tamże.

Jak wywodzi Ślipko – „w tej relacji środka do celu zawiera się etyczna wartość, pozytywna lub negatywna – samobójstwa z poświęcenia”²⁸.

- E. Ringel – sądzi, iż człowiek bezspornie ma prawo do samobójstwa, które wynika z jego zdolności do autorefleksji, ze świadomości własnego życia, któremu sam może zadać śmiertelny cios;
- B. Hołyst rozważając kwestię subiektywności postrzegania świata konkluduje: „jeśli człowiek nie zgadza się na życie skazane, na rozpacz, samotność i klęskę, jeśli nie może być wolny w obszarze ograniczonym brakiem wolności, ma prawo zrezygnować z życia, ma prawo je skrócić”²⁹;
- T. Kielanowski – wprawdzie nie wypowiada się bezpośrednio na temat samobójstwa, porusza jednak kwestię prawa pacjenta do niezgadzania się na zabiegi medyczne: „Wielomiesięczne umieranie wśród bólów moralnych i fizycznych, ze wzrastającym zrozumieniem nieodwracalności swojego złego stanu zdrowia, staje się częstym zakończeniem ludzkiego życia. Ludzie myślący na całym świecie stawiają sobie coraz częściej pytanie – czy tak musi być, czy człowiek jest skazany na to, żeby umierać w mękach, czy lekarskie działanie przedłużające życie, mające być już tylko cierpieniem, jest działaniem racjonalnym, moralnie dobrym i godnym kontynuowania? Człowiek zdobył sobie po stuleciach walki wolność sumienia, wolność polityczną i obywatelską może sobie wybierać zawód i rodzaj pracy w zawodzie, rodzaj rozrywki i spędzania czasu. Dlaczego więc, mając prawo stanowienia o sobie, o swoim życiu, nie miałby prawa stanowienia o swojej śmierci?”³⁰

W odpowiedzi na powyższe wątpliwości można by przytoczyć raz jeszcze trzy argumenty przeciwko prawu jednostki do stanowienia o swojej śmierci:

- personalistyczny – nakazujący konieczność czynienia dobra samemu sobie, a więc przedłużania własnej egzystencji, uznawanej za dobro najwyższe dane człowiekowi;
- socjologiczny – zobowiązujący jednostkę do większej troski o dobro zbiorowe niż własne;
- teologiczny – przyznający prawo do decydowania o życiu ludzkim wyłącznie Bogu.

Jednakże argumenty te tracą swą moc z chwilą gdy:

- egzystencja jednostki przybiera postać tak dramatyczną, iż śmierć z własnej ręki wydaje się, także i w wymiarze obiektywnym, złem mniejszym niż dalsza „wegetacja”;
- zbiorowość tzw. „ważnych innych” wprawdzie oczekuje od jednostki wypełnienia narzuconych jej ról, jednak w żaden sposób nie ułatwia przezwyciężenia trudności, a wręcz – pozostawia jednostkę samą sobie, przyjmując wobec niej postawę potępiającą bądź wyszydającą pomnażając tym samym jej cierpienie;
- wiara jednostki nie jest na tyle silna, aby utwierdzić ją w przekonaniu o miłości i wszechmocy Boga, a tym bardziej o Jego wyłączności jeżeli chodzi o decydowanie w sprawach życia i śmierci.

²⁸ T. Ślipko, *Etyczny problem samobójstwa*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1970.

²⁹ B. Hołyst, *Przywrócenie życia*, PWN, Warszawa 1991.

³⁰ T. Kielanowski, *Prawo człowieka do stanowienia o sobie*. W: B. Kamiński (red.), *Człowiek w obliczu śmierci*, Gdańsk 1978, s. 20–21.

Reakcja mentalna w sytuacji trudnej, a tym bardziej presuicydalnej może przybierać następujący charakter: skoro Bóg mnie nie pytał czy chcę żyć, skoro dopuszcza w moim życiu takie cierpienia – nie ma prawa odebrać mi tej jedynej broni, jaka mi pozostała – samobójstwa.

Wzajemne zobowiązania pomiędzy jednostką a społeczeństwem

Badani w obu grupach (osób usiłujących popełnić samobójstwo oraz osób z ich najbliższego otoczenia) zdecydowanie opowiadają się za tym, że „pomoc osobie cierpiącej, zagrożonej samobójstwem jest ludzkim obowiązkiem”. Jedynie 13,3% respondentów grupy kontrolnej udzieliło na to pytanie odpowiedzi przeczącej.

Znaczne różnice natomiast pojawiają się przy rozstrzygnięciu kwestii, czy „desperat ma obowiązek żyć, pomimo, że jego życie jest okrutne i beznadziejne?” Zgodnie z moimi przypuszczeniami respondenci suicydalni zdjęli z desperata powyższy obowiązek (83,3% odpowiedzi negatywnych), natomiast respondenci kontrolni opowiedzieli się zdecydowanie za nim (80% odpowiedzi pozytywnych)³¹.

Powołując się na socjologiczny punkt widzenia zapoczątkowany przez Arystotelesa należałoby przyznać rację tym wszystkim, którzy twierdzą, iż samobójstwo jest pogwałceniem obowiązków człowieka względem innych ludzi, gdyż uszczupla pewne zasoby grupy, nadwyrężą jej odporność psychiczną, zabija jej istotne ogniwo. Jednak słusznie zauważa R. Tokarczuk³², iż „jak przekonywali epikurejczycy, stoicy, Hume i inni filozofowie, nie jest wcale pewne, czy grupa społeczna ma podstawy do wysuwania tak daleko idących roszczeń w stosunku do jednostki”³³. Nie tylko bowiem jednostka ma pewne zobowiązania względem społeczeństwa, ale przede wszystkim grupa społeczna jest obciążona obowiązkami wobec jednostki i ponosi, jak wywodzi autor, odpowiedzialność za ich niewypełnienie. „Osoba, która popełnia samobójstwo, czyni to często dlatego, że nie jest otaczana przez grupę dostateczną miłością, opieką, czcią, szacunkiem... takich przypadkach na grupach społecznych, czy też nawet całych społeczeństwach, miałyby spoczywać odpowiedzialność za samodestrukcyjne akty jednostki. To obowiązek społeczeństwa wobec jednostki miałby być czymś pierwotnym, a obowiązek jednostki w stosunku do społeczeństwa czymś wtórnym”³⁴.

Analizując akt samobójczy z socjologicznego punktu widzenia B. Hołyst³⁵ odpowiedzialnością obciąża społeczeństwo, które winne jest temu, iż „jednostka nie widzi w nim

³¹ A. Bałandynowicz, (IPSiR – Uniwersytet Warszawski) badania wśród osób po nieudanej próbie samobójczej, Warszawa 2003.

³² R. Tokarczuk, *Prawa narodzin, życia i śmierci*, Lublin 1987, s. 330.

³³ Tamże, s. 333.

³⁴ Tamże, s. 334.

³⁵ B. Hołyst, tamże, s. 56–57.

możliwości zaspokojenia swoich potrzeb”. Samobójstwo wiąże on z załamaniem się wiary w drugiego człowieka; nadziei na jego współczucie i gotowość niesienia pomocy.

Winę za samobójstwo jednostki można przypisać społeczeństwu także w aspekcie prawnym. A. Wąsek pisze: „popęśnienie samobójstwa jest w wielu przypadkach następstwem perfidnego postępowania innych ludzi, co niekiedy dawać może podstawę do odpowiedzialności karnej takich osób (por. art. 184 § 2 k.k.). Samobójca bywa w takim wypadku ofiarą nie tylko swego czynu, ale i, jeśli nie przede wszystkim, ofiarą przestępstwa innej osoby”³⁶.

Każda z wymienionych w niniejszym rozdziale reakcji negatywnych na sygnały samobójcze jednostki może się okazać bezpośrednim powodem zewnętrznym samobójstwa. O jednej z takich postaw; o obojętności pisze w swych „Esejach” A. Camus: „...należałoby wiedzieć, czy w dniu samobójstwa przyjaciel desperata nie rozmawiał z nim w tonie obojętnym. Wówczas on jest winien. Taka rzecz może bowiem wystarczyć, by przyspieszyć wybuch wszystkich uraz i wszystkich zniechęceń, dotąd jeszcze pozostających w zawieszeniu”³⁷.

Podsumowując rozważania nad kwestią obowiązków desperata względem społeczeństwa oraz jego prawa do samobójstwa należy z całą stanowczością stwierdzić, iż posiada on, o ile jest jednostką zdrową i poczytalną cały szereg obowiązków wynikających z zajmowanej w zbiorowości społecznej pozycji i pełnionych ról, jednak obowiązki te są zawsze wtórne względem tych, jakie społeczeństwo powinno wypełniać wobec jednostki.

Można w tym miejscu zastosować pewną analogię: jeżeli na pewnym etapie rozwoju młodego osobnika nie zostaną mu dostarczone odpowiednie składniki budulcowe – organizm jego nie rozwinie się w sposób prawidłowy, a sprawność fizyczna będzie znacznie ograniczona. Trudno zatem w takim przypadku oczekiwać od danej jednostki szczególnych osiągnięć w sporcie. Podobnie – matka, która nie wypełniła swoich obowiązków macierzyńskich i wychowawczych względem dziecka (np. porzuciła je), nie może oczekiwać od niego miłości i pomocy w razie nagłej potrzeby.

Sądzę zatem, iż rozstrzygając spór pomiędzy suicydentem a społeczeństwem – należy dać desperatowi prawo popęśnienia samobójstwa w sytuacji, gdy społeczeństwo nie wypełniło należycie swych obowiązków względem niego – nie zagwarantowało odpowiedniego startu ani prawidłowych warunków rozwoju, nie zapewniło miłości, wsparcia, zrozumienia, a tym bardziej – jeżeli na zapowiedzi samobójcze jednostki reagowało w sposób nieodpowiedni.

W takich wypadkach samobójcę należy uznać za ofiarę społeczeństwa i nie mogąc zrekompensować mu braków i naprawić krzywd, pozwolić mu zadecydować o dalszym własnym losie.

³⁶ Tamże, s. 39.

³⁷ A. Camus, *Eseje*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971, s. 92–93.

Przytoczę na koniec słowa E. Ringela: „obecnie jesteśmy świadkami, jak szala wagi przechyla się na drugą stronę – w przypadku skrajnych poglądów często tak bywa. Na ławie oskarżonych, na której przez całe stulecie niesłusznie zasiadał samobójca, sadza się teraz przedstawicieli służb zapobiegania samobójstwom, choć działalność profilaktyczna prowadzona jest dopiero od niedawna”³⁸.

Profilaktyka i pomoc suicydalna

W ramach postępowania profilaktycznego proponuję rozróżnić typy działań według następującego schematu: – profilaktyka presuicydalna:

- profilaktyka uprzedzająca – obejmuje działania zapobiegające samobójstwu zanim jeszcze pojawią się jego zwiastuny (sygnały, zapowiedzi). Działania profilaktyki uprzedzającej powinny być ukierunkowane na dwa typy odbiorców:
 - a) rodzinę – polegać powinny na przygotowaniu młodych ludzi do prawidłowego pełnienia ról związanych z małżeństwem i macierzyństwem,
 - b) opinię społeczną – tu działania profilaktyczne miałyby na celu obalanie mitów i przewyżczanie stereotypów dotyczących samobójstwa oraz na kształtowaniu pozytywnych postaw wobec samobójców – zrozumienia, akceptacji, życzliwości i syntonii...;
- profilaktyka objawowa – rozpoczyna się z chwilą pojawienia się zapowiedzi i sygnałów zwiastujących samobójstwo, jej działania dostosowane są do typu motywacji samobójczej jednostki. (Przy rozpoznawaniu motywacji przydatne okazują się działania profilaktyki uprzedzającej skierowane na opinię społeczną, pomagające otoczeniu samobójcy rozpoznać sygnały i prawidłowo odczytać intencje):
 - a) w przypadku motywacji instrumentalnej działania profilaktyczne powinny polegać na udzielaniu adekwatnej do problemu pomocy (czy to materialnej, czy też duchowej), wskazaniu rozwiązań alternatywnych, okazaniu zrozumienia i akceptacji;
 - b) w przypadku motywacji autentycznej wskazane jest powstrzymanie się od usilnego zachęcania desperata do życia, do optymizmu, do jakiegokolwiek drażniącej go aktywności; od powoływania się na jego obowiązki względem najbliższych i na ich krzywdę. Tutaj pożądane jest stworzenie atmosfery pełnej życzliwości i ciepła emocjonalnego; przekonanie desperata o naszej wielkiej miłości do niego i pozostawienie ostatecznej decyzji jemu samemu.

Działania profilaktyki objawowej miałyby być skierowane na osobę samobójcy za pośrednictwem kręgów jemu najbliższych (rodziny, szkoły, środowiska zawodowego) oraz odpowiednich placówek terapeutycznych, – profilaktyka postsuicydalna – obejmuje postawy najbliższego otoczenia suicydenta po jego nieudanej próbie samobójczej celem wytworzenia

³⁸ E. Ringel, tamże, s. 259.

atmosfery zapobiegającej kolejnym zamachom. Podobnie, jak w przypadku profilaktyki pre-suicydalnej objawowej – działania postsuicydalne powinny być przeprowadzane zarówno w najbliższym otoczeniu suicydenta, jak i w wymiarze instytucjonalnym.

Innej typologii oddziaływań prewencyjnych dokonał B. Hołyst, który wyróżnił pięć poziomów profilaktyki suicydalnej³⁹:

1. Pierwszy, najogólniejszy poziom powinien obejmować „oddziaływania edukacyjne na całe społeczeństwo” – w kierunku postaw akceptujących i ułatwiających rozwiązywanie problemów.
2. Drugi poziom miałby oznaczać „oddziaływanie na grupę potencjalnie zagrożoną pojawieniem się postaw prosuicydalnych” – tu istotne znaczenie miałyby poczynania diagnostyczne.
3. Trzeci poziom polegać by miał na instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych oddziaływaniach na osoby suicydalne.
4. Czwarty poziom oznaczałby medyczne ratownictwo w sytuacjach zamachu samobójczego.
5. Piąty poziom powinien polegać na zapewnieniu suicydentom pomocy postsuicydalnej kształtującej twórcze postawy wobec życia, tendencje do samorealizacji, umiejętność przewyżczania trudności i powrotu do aktywności społecznej jednostki.

Konieczność wielopoziomowego oddziaływania prewencyjnego podkreśla także Dickstra⁴⁰, wyróżniając jako istotne następujące czynniki:

1. Szerzenie wiedzy w społeczeństwie na temat przyczyn zachowań samobójczych oraz możliwości przeciwdziałania im.
2. Szkolenie organizacji społecznych celem polepszenia ich funkcjonowania i zwiększenia kompetencji profesjonalistów zajmujących się wyodrębnianiem i pomocą osobom suicydalnym.
3. Szczegółne zainteresowanie grupami podwyższonego ryzyka.

Wieloczynnikowy i złożony charakter samobójstwa wyznacza konieczność wielopłaszczyznowego oddziaływania profilaktycznego. Zależność tę dostrzegają także inni autorzy – np. Lester i Dyck⁴¹.

Zjawisku samobójstwa należy zapobiegać u podstaw, tzn. w środowisku ludzi młodych, stojących u progu dojrzałego życia; u progu założenia rodziny. W ludziach tych należy wzbudzić świadomość własnego życia, odpowiedzialności za siebie i swoich bliskich; wpoić podstawowe zasady funkcjonowania rodziny, wychowania potomstwa, wprowadzenia dziecka w rzeczywistość z postawą optymistycznego zainteresowania oraz wiarą we własne siły i pomoc najbliższych.

³⁹ B. Hołyst, tamże.

⁴⁰ B. Pilecka, tamże.

⁴¹ B. Hołyst, Samobójstwo jako problem kryminologiczny i kryminalistyczny, „*Zdrowie Psychiczne*”, nr 4/1978.

Wzrastając w dojrzałą, prawidłowo funkcjonującą podstawową komórkę życia społecznego, jaką jest rodzina, młody człowiek ma wielkie szanse na to, iż jego osobowość ukształtuje się w sposób prawidłowy i stanie się jego sprzymierzeńcem w trudnych chwilach.

Problem suicydalny może jednak pojawiać się w życiu każdego, najbardziej nawet szczęśliwego człowieka. W sytuacji, gdy mimo wszystko zrodzi się w jednostce pragnienie śmierci ważne jest, by ci, którzy w życiu desperata stanowią grono tzw. ważnych innych potrafili rozpoznać wysyłane przez niego komunikaty i prawidłowo na nie zareagować.

W tym momencie właśnie wylania się pytanie – czy samobójstwu należy przeciwdziałać w każdym przypadku? Otóż moje zdanie jest takie, iż przeciwdziałać należy wyłącznie samobójstwu instrumentalnym, spowodowanemu konkretnymi problemami, frustracją określonych potrzeb, które można zaspokoić. Tu działania profilaktyki uprzedzającej są możliwe, a nawet konieczne. Nie mamy natomiast prawa przeciwdziałać samobójstwu, jeśli jest ono jedynym pragnieniem desperata, jedynym słusznym w jego mniemaniu rozwiązaniem. Nie mamy prawa ingerować w świadomy, zamierzony akt samobójczy jeżeli nie potrafimy zaoferować jednostce rozwiązań konkurencyjnych i zagwarantować ich skuteczności.

Nie mamy prawa odbierać jej jedynej broni w walce z cierpieniem, jeśli nie potrafimy temu cierpieniu zaradzić. Nie mamy prawa powoływać się na nasz ból i smutek po samobójczej śmierci suicydenta, skoro nie potrafimy ukoić jego bólu. Nie wolno nam jest oczekiwać więcej niż sami możemy dać.

Wspaniałą ilustracją moich przekonań mogą stanowić słowa B. Hołysta: „uratować życie, to uratować ciało, uratować człowieka, to uratować chęć życia. Gdy o tym zapominamy, ratowanie życia staje się ratowaniem duchowo „odmłodzonej” fizjologicznej maszyny. Powszechnie sądzi się, że ratowanie życia jest moralnym nakazem. Czy jednak wolno nam ratować ciało, jeżeli nie potrafimy ratować ducha? Ciągłe rośnie chęć przywracania tej jednej, tylko cielesnej, fizjologicznej strony życia, która bez drugiej, duchowej nie jest nawet namiastką prawdziwie ludzkiego istnienia. Ciało może istnieć bez ducha. Duch nie może istnieć na tym świecie bez ciała. Ratując tylko ciało, nie przywracamy życia, ożywiamy jedynie ciało. Uzasadnieniem ratowania samego ciała pozostaje nadzieja, że w pewnym momencie uda się uratować w tym ciele też duszę”⁴².

B. Pilecka, powołując się na literaturę przedmiotu, rozważa ingerencję w zamach samobójczy danej jednostki w kontekście należącego się jej szacunku, który wyraża się po pierwsze – w trosce o dobre samopoczucie, po drugie zaś – w poszanowaniu jej pragnień, nawet jeśli miałyby być wymierzone przeciwko jej własnej egzystencji. Zadaniem terapeuty uznającego desperata za jednostkę autonomiczną jest jedynie pomoc w podejmowaniu odpowiedzialnych, racjonalnych decyzji dotyczących własnego życia. „Samobójstwo jest sensowną alternatywą życia w trudnych warunkach, których człowiek nie może znieść. Jeżeli człowiek racjonalistycznie oceni swoje życie i dojdzie do wniosku, że lepiej jest umrzeć, to wówczas powinno mu się na to pozwolić” – pisze Pilecka⁴³.

⁴² B. Hołyst, *Przywrócenie życia*, s. 6–7.

⁴³ B. Pilecka, tamże, s. 101–102.

W tym miejscu wyłania się istotna dla działań profilaktycznych kwestia racjonalności samobójstwa. Od tego bowiem na ile zamiar samobójczy jest podyktowany przesłankami racjonalnymi zależy odpowiedź na pytanie – czy można zaakceptować prawo jednostki do jego dokonania.

O racjonalności samobójstwa przesądzają następujące czynniki:

1. Samobójstwo jest całkowicie dobrowolne – tzn. subiektywna ocena sytuacji i bilans zysków i strat dokonany przez desperata przemawia zdecydowanie za koniecznością dokonania samobójstwa.
2. Samobójstwo jest motywowane autentycznym pragnieniem śmierci.
3. Trudna sytuacja, w jakiej znajduje się desperat jest faktycznie nieodwracalna.

Jednoczesne współwystępowanie wyżej wymienionych czynników daje osobie cierpiącej prawo do decydowania o dalszym swoim losie – prawo wyboru śmierci.

Rozstrzygając ostatecznie wątpliwość – czy samobójstwu należy zawsze i wszędzie zapobiegać pragnę zacytować raz jeszcze słowa wielkiego polskiego suicydologa B. Hołysta: „zapobieganie samobójstwu musi opierać się na bardzo jasnym rozeznaniu podstawowej sprawy, czy działanie człowieka zmierzało do pozbawienia się życia, czy też próba bądź nawet pozbawienie się życia miało być działaniem zmierzającym do osiągnięcia jakichś innych celów. Należy przede wszystkim rozróżnić dwie kategorie, które zarazem mają znaczenie dychotomii, a mianowicie zamach samobójczy jako cel albo jako środek do celu”⁴⁴.

Przyjrzyjmy się teraz nieco szerzej kwestii – kto i w jaki sposób powinien udzielać pomocy osobom suicydalnym. Ustaliliśmy już, że pomoc ta powinna odbywać się za pośrednictwem dwóch zasadniczych kręgów: – instytucjonalnego oraz środowiska osób najbliższych desperatowi (środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego, zawodowego).

Wobec narastającej fali tendencji samobójczych wśród młodzieży Z. Szymańska i S. Żelazowska szczególnie nacisk kładą na zainteresowanie tym problemem czynników oświatowych, lekarzy szkolnych i lekarzy Poradni Zdrowia Psychicznego. „Byłoby bardzo pożądane wprowadzenie kadr psychologów szkolnych do szkół oraz asystentów społecznych do Poradni Zdrowia Psychicznego”⁴⁵.

B. Hołyst sądzi natomiast, iż „optymistycznym rozwiązaniem profilaktycznym byłoby utworzenie ośrodka reedukacji dla wszystkich osób po zamachach samobójczych bezpośrednio po okresie hospitalizacji po zamachu”⁴⁶.

Celem zabiegów psycho- i socjomedycznych miałyby być po pierwsze – przywracanie motywacji pacjenta do życia, po drugie zaś – uzdrawianie niekorzystnych, konfliktowych sytuacji występujących w środowisku rodzinnym, zawodowym lub szkolnym.

⁴⁴ B. Hołyst, *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, PWN, Warszawa 1983, s. 363.

⁴⁵ Z. Szymańska, Z. Żelazowska, Próby samobójcze wśród młodzieży, *„Zdrowie Psychiczne”*, nr 1–2/1996, s. 101.

⁴⁶ B. Hołyst, *Przywrócenie życiu*, s. 111.

Wielkie znaczenie dla profilaktyki objawowej ma także działanie Telefonu Zaufania stanowiącego niekiedy ostatnią deskę ratunku dla samotnego, zdesperowanego młodego człowieka.

Wiele miejsca w literaturze przedmiotu poświęca się (por. A. Kępiński, H. Bortnowska, A. Bukowczyk, S. Sidorowicz, K. Tomaszewski, I. Weiner, E. Ringel) roli terapeuty w procesie przywracania desperata do życia społecznego oraz warunkom, jakie powinien on spełniać, aby terapia mogła odnieść skutek pozytywny. Istotny jest także cel, jakim terapeuta powinien się w swej pracy kierować.

„Każdy, kto próbuje ratować ludzi, musi najpierw zadać sobie pytania, dlaczego, w jakim celu, z jakim nastawieniem przystępuje do tego działania. W przypadku samobójców celem musi być dopomożenie człowiekowi, by przezwyciężył kryzys, by wyzwolił się z choroby psychicznej i powrócił do życia godnego człowieka. Samo ratowanie życia nie jest wystarczającym celem, jeśli potem obojętnie pozostawiamy chorego w dotychczasowej sytuacji kryzysowej”⁴⁷.

Jak sugerują A. Bukowczyk, S. Sidorowicz i K. Tomaszewski⁴⁸ terapeuta powinien być przede wszystkim wolny od konfliktów wewnętrznych, lęku, podejrzliwości i poczucia nadmiernej zależności. Cechą wskazaną byłaby ponadto empatia. Pragnę w tym miejscu dodać, iż osobiste doświadczenia terapeuty związane z problemem samobójstwa (czy to jego własne doświadczenie suicydalne, czy też kogoś z jego bliskich) mogą tu stanowić istotny czynnik warunkujący empatię, niekoniecznie jednak wpływający na stronnicze postrzeganie problemu (owe dylematy mogły być bowiem rozwiązywane na różne sposoby). Wśród innych cech, które terapeuta powinien reprezentować autorzy wymieniają: obiektywizm, respektowanie prawa pacjenta do decydowania o własnym życiu, umiejętność uważnego słuchania, unikanie płytkich zapewnień i pocieszeń oraz niewyważonych interpretacji.

Jako najważniejszy zatem, najbardziej pożądaný aspekt profilaktyki samobójstw liczni autorzy (Weiner, Kępiński, Ringel, Wąsek) wymieniają doby kontakt emocjonalny między terapeutą a pacjentem. Weiner pisze: „terapeuta powinien przede wszystkim nawiązać kontakt z pacjentem i przekonać go, że jest zainteresowany jego problemami; powinien również wyrazić przekonanie, że musiały istnieć rzeczywiste powody skłaniające do podjęcia próby samobójczej, które muszą być ujawnione i zrozumiane”⁴⁹.

Pozytywny kontakt emocjonalny jest, jak dowodzi Ringel, pierwszym i decydującym etapem psychoterapii. Więź między pacjentem, a terapeutą podlegać będzie prawom przeniesienia, pozwoli odreagować zwróconą ku sobie agresję. Każda próba werbalizacji agresji jest bowiem formą jej odreagowania, może więc, przynajmniej chwilowo, osłabiać tendencje samobójcze.

⁴⁷ H. Bortnowska, *Sens choroby. Sens śmierci. Sens życia*, Znak, Kraków 1993, s. 210.

⁴⁸ A. Bukowczyk, S. Sidorowicz, K. Tomaszewski, Znaczenie doraźnej pomocy psychoterapeutycznej udzielanej przez telefon w stanach kryzysów psychicznych, „*Zdrowie Psychiczne*”, nr 1–2/1972.

⁴⁹ I. B. Weiner, *Zaburzenia psychiczne w wieku dorostania*, PWN, Warszawa 1977, s. 275.

Kolejnym etapem psychoterapii jest zachęcanie pacjenta do doznawania sukcesów, a zatem „zainicjowanie łańcucha rozwoju pozytywnego” poprzez stopniowe stawianie przed nim zadań wykonalnych i wspieranie go w ich wykonaniu.

Trzecim wreszcie krokiem w procesie terapeutycznym powinno być pobudzenie wyobraźni pacjenta w kierunku tworzenia pozytywnych planów na przyszłość. W przypadku pacjentów suicydalnych wskazany jest długotrwały kontakt terapeutyczny, gwarantujący im możliwość ponownego zwrócenia się o pomoc w razie gdyby tendencje samobójcze powracały.

O celu terapii antysuicydalnej Ringel pisze w sposób następujący: „mylne jest przekonanie, iż terapia antysuicydalna polegać ma na skłonieniu człowieka do bezkrytycznej akceptacji rzeczywistości. Taka terapia nie doprowadziłaby do niczego, na dłuższą metę nie zdołałaby zapobiec samobójstwu. Terapia antysuicydalna dąży natomiast albo do zmiany spojrzenia na świat (na przykład, by pacjent zdjął „czarne okulary” depresji), albo do przekazania umiejętności budowania życia w zupełnie nowy sposób, samodzielnie, bądź, jeżeli to możliwe, z pomocą innych. Naszym celem nie jest podtrzymywanie ludzkiego życia za wszelką cenę, gwoźli własnego zadowolenia, niezależnie od sytuacji pacjenta. Chcemy natomiast ponownie obudzić w takim człowieku pozytywne nastawienie do życia, umiejętność „rozkoszowania się” nim w najlepszym sensie tego słowa. Jeśli się nam to nie uda, musimy ponosić nieuchronnie konsekwencję tej porażki”⁵⁰.

Podstawowy problem odnoszący się do profilaktyki suicydalnej, to jak zapobiegać samobójstwom. Odpowiedzią na tę kwestię, może być wyłącznie postępowanie wsparte na miłości.

Każdy samobójca bowiem ma silną potrzebę bycia kochanym i potrzebnym, deprivacja tej potrzeby jest bardzo istotnym czynnikiem suicydogennym, dlatego też należy za troszczyć się o stworzenie właściwej atmosfery antysuicydalnej, w której bardzo duże znaczenie ma już sama świadomość obecności kogoś życzliwie nastawionego, empatycznego, kochającego. W większości przypadków pozytywny skutek terapeutyczny odnosi trwanie przy osobie cierpiącej, uważne słuchanie dobrowolnie wypowiedzianych przez nią słów, próba ich zrozumienia, ewentualne ukazywanie alternatywnych sposobów postępowania i umacnianie w chorym wiary w to, że jest kimś ważnym i potrzebnym.

Czego zaś należy się w kontakcie z osobą suicydalną wystrzegać? A. Hart radzi: „nie krytykuj. Nastaw się na słuchanie i postaraj się rozumieć, jak czuje się druga osoba”. I dalej: „Ci, którzy odwiedzają ludzi znajdujących się w depresji i klepią ich po plecach mówiąc: „słuchaj, musisz wierzyć Bogu mimo wszystko. Uśmiechnij się” – w rzeczywistości postępują niezgodnie z nauką Pisma. Biblia mówi, żeby płakać z tymi, którzy płaczą. Musisz zejść do nich i smucić się razem z nimi zamiast opowiadać o jakichś niebiańskich ideałach, których w tym konkretnym momencie nie można osiągnąć”⁵¹.

⁵⁰ E. Ringel, *Gdy życie traci sens*, s. 272.

⁵¹ A. Hart, *Jak pokonać depresję*, „Rodzinny Krąg”, Warszawa 1994, s. 208, 240.

Przyjrzyjmy się także słowom A. Kępińskiego: „...korzystnie działa na chorego świadomość, że ktoś prawdziwie życzliwy jest przy nim, ale niech nie mówi, nie próbuje go pocieszać, a tym bardziej rozweselać, wszelkie bowiem takie próby wprowadzają chorego w jeszcze głębszą depresję. Słuszne pocieszenie, iż przecież wszyscy ludzie od czasu do czasu mają depresję i jakoś z tego wychodzą – u chorego wzmacnia tylko poczucie winy, gdyż widocznie inni są lepsi od niego, potrafią swój smutek zwalczyć, a on tego nie potrafi... Próby rozruszania chorego, uaktywnienia go, wciągania w wesołe towarzystwo, rozweselenia, na ogół kończą się fiaskiem: chory wpada w panikę. W tragiczny sposób odczuwa własną niemożność działania, boleśnie razi go śmiech innych ludzi, wzrasta jego poczucie winy, że jest właśnie taki. To, czego chory naprawdę potrzebuje nie polega na ukazywaniu mu jasnych stron życia, ani na mobilizowaniu go, lecz na stworzeniu poczucia bezpieczeństwa, poczucia, że nie jest samotny, że ktoś jest przy nim, że na kimś może się oprzeć. W ten sposób więź ze światem nie zostanie zerwana.”

„Do chorego w głębokim stanie depresji nie należy dużo mówić; czasem odpowiedni gest, niezwerbalizowana wiara, że depresja przejdzie, mają dużo większe znaczenie niż najpiękniejsze i najbardziej przekonujące słowa pociechy. Słowa dla człowieka pogrążonego w smutku zawsze brzmią pusto”⁵².

Stwarzając wokół jednostki zagrożonej samobójstwem atmosferę antysuicydalną musimy pamiętać o najistotniejszych jej elementach wyrażonych w postawach takich jak: bezinteresowna miłość; empatia; życzliwość; akceptacja; a ponadto – umiejętność słuchania, powstrzymywania się od niewyważonych interpretacji i sugestii oraz zdolność wzbudzania wiary suicydenta w wielką wartość własnej osoby.

Podsumowanie

Wyniki badań⁵³ wsparte na analizie statystyki matematycznej nie pozwoliły na przyjęcie hipotezy zerowej w przypadku niektórych cech socjodemograficznych. Na tendencje samobójcze nie mają wpływu cechy takie, jak: płeć, wiek, stan cywilny, kierunek studiów, stopień naukowy i rodzaj pomocy świadczonej na rzecz innych. Z suicydalnością respondentów współwystępują natomiast: niski poziom wykształcenia (od niepełnego podstawowego do średniego włącznie) oraz słaba identyfikacja z wiarą i kościołem (osoby niewierzące lub wierzące, lecz nie praktykujące).

Silna wiara i przynależność do kościoła, czy wręcz – do wspólnoty przykościelnej – osłabia w znacznym stopniu tendencje suicydalne. Skłonności te maleją także ze wzrostem poziomu wykształcenia i ukierunkowaniem go na dziedziny społeczne, o zabarwieniu humanistycznym (psychologia, psychiatria, pedagogika, pomoc socjalna).

⁵² A. Kępiński, *Melancholia*, Kraków 1993, s. 253, 271.

⁵³ A. Bałandynowicz, (IPSiR – Uniwersytet Warszawski) badania wśród osób po nieudanej próbie samobójczej, Warszawa 2003.

Tendencje samobójcze współwystępują ponadto z pesymistyczną postawą wobec życia; negatywną oceną własnych wspomnień; pesymistyczną antycypacją przyszłości; afirmującą postawą wobec śmierci, a także własną bezradnością i brakiem oparcia w najbliższym otoczeniu w sytuacjach trudnych. Żadna z form zachowań suicydalnych – zamiar, zamach ani samobójstwo dokonane w kręgu osób bliskich nie wywiera wpływu na pojawienie się podobnych skłonności u badanych przeze mnie respondentów.

Można uznać, iż tendencje samobójcze są względem powyższych postaw (z wyjątkiem afirmacji śmierci) wtórne, pierwotne natomiast – wobec postaw następujących:

- pozytywna ocena samobójstwa,
- przychylny stosunek wobec innych suicydentów,
- uznanie prawa jednostki cierpiącej do pozbawienia się życia,
- gotowość niesienia pomocy, zarówno duchowej, jak i materialnej, innym suicydentom,
- oraz wspomniana wyżej afirmacja śmierci.

Samobójstwo jest procesem długotrwałym i wieloetapowym; rozpoczyna się już w dzieciństwie i stanowi wypadkową psychospołecznej sytuacji jednostki – jej pozycji i ról pełnionych w poszczególnych kręgach środowiskowych, a także wewnętrznej, subiektywnej percepcji rzeczywistości i własnej wartości.

Niezwykłe istotny w etiologii zamachów samobójczych jest pewien specyficzny typ osobowości (tzw. osobowość suicydalna), szczególnie predystynujący jednostkę do skrajnie pesymistycznej reakcji mentalno – afetywnej, zwanej syndromem presuicydalnym. Nie oznacza to jednak, iż przyczyna samobójstwa tkwi wyłącznie w osobowości sprawcy i że jednostka suicydalna jest jedynym podmiotem działania autodestruktywnego. Nie można bowiem zdejmować odpowiedzialności z kręgów społecznych otaczających jednostkę w środowiskach najbardziej dla niej istotnych – rodzinnym, szkolnym, zawodowym, towarzyskim. Nie wolno zapomnieć o tym, że rodzina jest tym kręgiem, który jako pierwszy wprowadza młodego człowieka w rzeczywistość; uczy go sposobów postrzegania świata i komunikowania się z nim; wyznacza role społeczne jednostki, jej pozycję w grupie i poczucie własnej wartości. Nie mniej istotne są relacje z rówieśnikami, z płcią przeciwną, z nauczycielami, czy przełożonymi, które nierzadko stają się źródłem frustracji i rozczarowań.

Przyjmując założenie, iż obowiązki społeczeństwa wobec jednostki są pierwotne, natomiast obowiązki jednostki wobec społeczeństwa – wtórne, osobę suicydalną należy uznać za ofiarę, wobec której grupa nie wypełniła swoich obowiązków. Dodatkowym argumentem obciążającym grupę społeczną jest fakt, iż samobójstwo nigdy nie pojawia się bez zapowiedzi lub przynajmniej sygnałów zwiastujących zagrożenie. Zawsze jest czas na to, by je dostrzec i podjąć działania prewencyjne. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań mówią, że nawet jednostki motywowane autentycznym pragnieniem śmierci szukają rozwiązań i komunikują innym swój zamiar, dając im jednocześnie szansę na podjęcie zabiegów subsydialnych.

Reakcja otoczenia jest natomiast z reguły niewłaściwa; zapowiedź zamiaru samobójczego spotyka się z niezrozumieniem; rodzi w społeczeństwie niechęć, lęk, poczucie bezradności i wyrzuty sumienia; powoduje, że bagatelizujemy problem, odpowiadamy ironią

odtrąceniem lub potępieniem, nierzadko nawet sprzyjamy samobójstwu poprzez mniej lub bardziej uświadomione podżeganie do niego. Często też, nie rozumiejąc, czy nie rozpoznając prawidłowo intencji desperata, narzucamy mu nasz punkt widzenia – zmuszamy go do optymizmu i aktywnego uczestnictwa w życiu grupowym.

Ten dysonans pomiędzy potrzebami i motywacjami samobójczymi suicydentów, a reakcją otoczenia jest czynnikiem wtórnie suicydogennym i stanowi kolejny argument obciążający społeczeństwo winą za śmierć niejednego desperata.

Dlatego też, jak sądzę, prawo jednostki do odebrania sobie życia nie powinno podlegać dyskusji, tym bardziej, że śmierć z własnej ręki jest niekiedy lepszym rozwiązaniem niż samotna walka z cierpieniem, napotykająca jedynie emocjonalny chłód i brak zrozumienia.

Do obowiązków grupy społecznej powinna zatem należeć:

- profilaktyka presuicydalna uprzedzająca, ukierunkowana na kręgi społeczne najbliższe wzrastającej jednostce (głównie na rodzinę), a także na opinię publiczną w celu obalenia mitów i stereotypów i wytworzenia postaw pozytywnych wobec osób cierpiących;
- profilaktyka presuicydalna objawowa, jednak wyłącznie w przypadku instrumentalnej motywacji samobójczej. W przypadku motywacji autentycznej natomiast wskazane jest zaniechanie nadmiernej ingerencji na rzecz tworzenia atmosfery życzliwości i akceptacji;
- profilaktyka postsuicydalna – skierowana na jednostki odratowane po zamachu samobójczym w celu przywrócenia w nich nie tylko funkcji życiowych organizmu, ale przede wszystkim sił witalnych w wymiarze duchowym, światopoglądowym i emocjonalnym.

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań własnych, które pokazują jakie czynniki wskazują na tendencje samobójcze oraz jaki obowiązek spoczywa na grupie społecznej dotyczący – profilaktyki presuicydalnej – uprzedzającej, ukierunkowanej na kręgi społeczne najbliższe wzrastającej jednostki (głównie na rodzinę), a także na opinię publiczną w celu obalenia mitów i stereotypów i wytworzenia postaw pozytywnych wobec osób cierpiących.

Słowa kluczowe: zachowania suicydalne, profilaktyka presuicydalna.

Abstract

Prophylaxis and prevention of suicidal behaviours in the period of adolescence of the youth

The article presents the research results showing what factors influence the suicidal tendencies and what is the duty of a social group concerning the pre-suicidal prophylaxis, directed to the closest social circles of an individual (mostly the family), as well as the public opinion, in order to debunk myths and stereotypes and creating positive approaches towards the suffering people.

Key words: suicidal behaviours, pre-suicidal prophylaxis.

Bibliografia

- Anthony T.M. (1994), *Dlaczego? Czyli samobójstwo i inne zagrożenia wieku dorastania*, Warszawa.
- Bortnowska H. (1993), *Sens choroby. Sens śmierci. Sens życia*, Znak, Kraków.
- Bukowczyk A., Sidorowicz S., Tomaszewski K. (1972), Znaczenie doraźnej pomocy psychoterapeutycznej udzielanej przez telefon w stanach kryzysów psychicznych, „*Zdrowie Psychiczne*”, nr 1–2.
- Camus A. (1971), *Eseje*, Państwowy Instytut Wydawniczy Warszawa.
- Hart A. (1994), *Jak pokonać depresję*, „Rodzinny Krag”, Warszawa.
- Hołyst B. (1983), *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*, PWN, Warszawa.
- Hołyst B. (1991), *Przywrócenie życia*, PWN, Warszawa.
- Hołyst B. (1978), Samobójstwo jako problem kryminologiczny i kryminalistyczny, „*Zdrowie Psychiczne*”, nr 4.
- Kępiński A. (1993), *Melancholia*, Wyd. Literackie.
- Kielanowski T. (1978), Prawo człowieka do stanowienia o sobie. W: B. Kamiński (red.), *Człowiek w obliczu śmierci*, Gdańsk.
- Nuland S.B. (1993), *Jak umieramy*, Warszawa.
- Pilecka B. (1995), *Wybrane problemy samobójstw młodzieży*, Wyd. Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”, Lublin.
- Ringel E. (1987), *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Glob.
- Ringel E. (1992), *Nerwica a samozniszczenie*, PWN, Warszawa.
- Rosselini G., Worden M. (1995), *Jutro wszędzie słońce*, Warszawa.
- Szymańska Z., Żelazowska Z. (1996), Próby samobójcze wśród młodzieży, „*Zdrowie Psychiczne*”, nr 1–2.
- Ślipko T. (1964), Pojęcie samobójstwa bezpośredniego i pośredniego w świetle współczesnych dyskusji, „*Roczniki Filozoficzne*”.
- Ślipko T. (1970), *Etyczny problem samobójstwa*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Tokarczuk R. (1984), *Prawa narodzin, życia i śmierci: podstawy biojuryśprudenji*, Zakamycze, Lublin.
- Wąsek A. (1982), *Prawnokarna problematyka samobójstwa*, Wyd. Prawnicze, Warszawa.
- Weiner I.B. (1977), *Zaburzenia psychiczne w wieku dorastania*, PWN, Warszawa.
- Zapobieganie samobójstwom. Poradnik dla pracowników mediów, Światowa Organizacja Zdrowia. Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Genewa–Warszawa 2003, s. 10.

Barbara Kaldon*

Uwarunkowania i profilaktyka uczestnictwa młodzieży w subkulturach

Wprowadzenie

Kilkadziesiąt ostatnich lat, pełnych zmian społeczno-gospodarczych i politycznych, pozwoliło nam zaobserwować pojawiające się po sobie fale różnorodnych subkultur młodzieżowych. Bunt młodych przeciw porządkowi świata dorosłych, choć z jednej strony wydaje się naturalny, to z każdym pokoleniem zaczyna przyjmować nowe oblicza. Niektóre z nich gwałtownie wybuchły, dziś już przebrzmiały, do innych powoli zaczynamy się przyzwyczajać, bowiem są obecne w naszej rzeczywistości społecznej od dawna. Jednakże coraz szybszy rozwój cywilizacyjny, a w tym również techniki i muzyki, pociąga za sobą powstawanie kolejnych podkultur, w których coraz większa liczba młodzieży znajduje swoje miejsce.

Mimo iż jest to problem, z którym różne nauki społeczne, a zwłaszcza pedagogika, próbują się zmierzyć od dawna, to wciąż trudno jest skutecznie przeciwdziałać wchodzeniu młodzieży do istniejących subkultur, jak również tworzeniu się nowych. Jest tak między innymi dlatego, że programy profilaktyczne *nie dotrzymują kroku* szybkim zmianom w kulturze młodzieżowej. Należy zatem szukać nowych ścieżek pracy profilaktycznej, jak również szczególnie przyglądać się funkcjonowaniu ryzykownych grup. Bez poznania przyczyn wybierania konkretnych subkultur i ich aspektów, które zatrzymują w nich młodzież, nie jest możliwe żadne działanie profilaktyczne.

Definicyjne ujęcie fenomenu subkultur młodzieżowych

Jedną z najbardziej znanych definicji *subkultury* podaje M. Pęczak, według którego jest to „względnie spójna grupa społeczna, pozostająca na marginesie dominujących w danym

* Dr hab. Barbara Kaldon, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

systemie tendencji życia społecznego, wyrażająca swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważanie utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorów kultury”¹.

Nieco odmienne ujęcie prezentuje M. Filipiak, również dogłębnie zajmujący się analizowanym zjawiskiem. Jego zdaniem subkultura to:

- a) „względnie spójna grupa społeczna, w której na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń, a nieraz również norm, wartości i wzorów odpowiadającym członkom grupy i ich obowiązujących, wytwarzają się dość trwale więzi między jej członkami,
- b) grupa ta wyraża swoją odrębność poprzez zanegowanie całego systemu kulturowego lub niektórych jego elementów (to jest wartości stanowiących podstawę tej kultury oraz całego zespołu instytucji na nich opartych) lub też poprzez zanegowanie oraz propozycję kultury alternatywnej, które sytuują się równolegle, obok kultury dominującej,
- c) grupa subkulturowa z racji swojej odrębności pozostaje na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego”².

W wyżej przytoczonej definicji podkreślone zostały ważne elementy, których zabrakło w ujęciu zaproponowanym przez M. Pęczaka. Po pierwsze osoby z danej subkultury łączą wspólne zainteresowania oraz wspólnie uznawany system norm i wartości. Po drugie, wspomniane zainteresowania i wartości stają się podstawą budowania trwałych więzi między członkami danych grup. To poczucie wspólnotowości daje poczucie bezpieczeństwa i buduje tożsamość grupową, pozwalającą traktować inne osoby z tej samej grupy jako członków rodziny. Jednocześnie jest ono podstawą silniej więzi emocjonalnej jednostki z grupą subkulturową. Po trzecie, istnienie współczesnych subkultur nie opiera się jedynie na negacji dotychczas utrwalonego nurtu kolorowego, a również na zapożyczaniu z niego niektórych elementów i przekształcaniu ich, w skutek czego powstaje kultura alternatywna.

P. Piotrowski wskazuje na cztery główne cechy każdej z subkultur młodzieżowych: *założenia ideologiczne, obyczajowość, kreowany wizerunek, aktywność twórcza*³.

Poza tym obecna sytuacja w kulturze młodzieżowej pozwala wnioskować, że współczesna młodzież trafia do subkultur nie ze względu silnych przekonań ideologicznych, lecz dlatego, że w grupach tych może realizować potrzeby, których frustracji doświadczyła w innych środowiskach. Zasadne zatem wydaje się następujące rozumienie analizowanego terminu: subkultura młodzieżowa to względnie spójna grupa rówieśniczo-koleżeńska, negująca lub przekształcająca panujące w społeczeństwie wzory kulturowe, skupiająca jednostki o podobnych zainteresowaniach i poglądach oraz zbliżonych predyspozycjach osobowościowych, będąca dla swych członków alternatywnym środowiskiem zaspokajania różnorodnych potrzeb⁴.

¹ M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wyd. „SEMPER”, Warszawa 1992, s. 4.

² M. Filipiak, Podstawowe pojęcia. W: M. Filipiak (red.), *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, Wyd. Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tyczyn 2001, s. 22.

³ Por. P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Wyd. Naukowe „Żak”, Warszawa 2003, s. 10.

⁴ Por. B. Kałdon, Ż. Tempczyk, *Potrzeby młodzieży niedostosowanej społecznie, a funkcjonowanie wybranych subkultur młodzieżowych*, Wyd. Stowarzyszenie „Nauka, Edukacja, Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski–Warszawa 2012, s. 120.

W takim też ujęciu pojęcie to będzie używane w dalszej części niniejszego artykułu.

Przyczyny uczestnictwa młodzieży w subkulturach

Młodzież angażuje się w ruchy subkulturowe z różnych powodów. Zdaniem G. Daroszewskiego występują następujące czynniki podatności młodzieży na angażowanie się w destrukcyjne grupy subkulturowe:

- *etap w psychologicznym rozwoju* – w okresie adolescencji młodzi ludzie odkrywają swoją tożsamość, spragnieni są nowych doznań i doświadczeń, a przede wszystkim budowania relacji i przynależności do grupy rówieśniczej, a dodatkowo nie mają poważnych zobowiązań, co umożliwia poświęcanie czasu na różne aktywności,
- *czynniki sytuacyjne* – w czasie przeżywania silnego stresu lub kryzysu, będącego wynikiem doświadczenia trudnej lub wręcz traumatycznej sytuacji, osoby młode potrzebują wsparcia emocjonalnego, którego poszukują w środowiskach alternatywnych, jeśli te najbliższe, jak rodzina, zawiodą,
- *kommunikacja w rodzinie* – najbardziej sprzyjające wchodzeniu w grupy nieformalne style postępowania rodziców to wychowanie liberalne i autokratyczne,
- *predyspozycje osobowościowe* – zwłaszcza niska samoocena, obniżony krytycyzm, niedojrzałość emocjonalną, naiwny idealizm itp.⁵

Powyższe elementy zwiększają podatność młodych osób na oddziaływanie grup destrukcyjnych.

Same przyczyny wchodzenia w subkultury młodzieżowe można ująć w cztery podstawowe grupy wspomniane już predyspozycje osobowościowe, środowisko rodzinne, szkolne oraz rówieśnicze.

Do *cech osobowości* sprzyjających angażowaniu się w grupy subkulturowe można zaliczyć: labilność emocjonalną, podatność na załamania, opozycyjna negatywistyczna postawa wobec kontroli, buntowniczość, rozbieżność między ambicjami a możliwościami, uległość, ukrywanie słabości pod maską pozornej agresji, niska tolerancja na frustrację i stres, odczuwanie silnej potrzeby przynależności⁶.

Niejednokrotnie określona struktura osobowości wiąże się z najbliższym środowiskiem funkcjonowania człowieka, czyli z *rodziną*. Żle funkcjonująca rodzina utrudnia nawiązanie pozytywnej więzi emocjonalnej dziecka z rodzicami, przez co nie zaspokaja prawidłowo

⁵ G. Daroszewski, Marginalizacja postaw i zachowań młodzieży zaangażowanej w nieformalne grupy religijne i subkulturowe na przykładzie Gdańskiego Centrum Informacji o Sektach i Nowych Ruchach Religijnych. W: Urban B., Kubik W. (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej*, Wyd. WAM, Karków 2005, s. 396–398.

⁶ Por. B. Kaldon, Środowiskowe i osobowościowe uwarunkowania przynależności młodzieży do subkultur. W: Kaldon B., Kahlan J., Fidelus A. (red.), *Diagnostyka i rozwiązywanie problemów psychospołecznych dzieci i młodzieży*, Sandomierz–Warszawa 2009, s. 45–46.

jego podstawowych potrzeb psychicznych (m.in. miłości, bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji). W efekcie rodzina przestaje być grupą wsparcia dla swych najmłodszych członków⁷.

Zdaniem T. Sołtysiak do subkultur wstępują osoby, które zostały lub czują się odrzucone i osamotnione przez najbliższych, dorastały w rodzinie, w której panował destrukcyjny klimat (konflikty, agresja, złe metody wychowawcze) lub ciężkie warunki socjalno-bytowe rodziny, które zmuszały do skupienia uwagi na sprawach materialnych, zamiast na potrzebach emocjonalnych najmłodszych oraz zjawiska patologiczne i negatywne wzory zachowań⁸. Utrudnia to komunikację w rodzinie, powodując, że jest zaburzona i pozbawiona naturalnego przepływu informacji o uczuciach i emocjach członków.

Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze zapewnia wzrastającym w niej dzieciom prawidłowy rozwój osobowości, a więc odpowiednie funkcjonowanie społeczne. Jeżeli działanie rodziny jest z różnych powodów zakłócone, przestaje być ona bezpiecznym miejscem wzrostu i rozwoju swoich najmłodszych członków. Wówczas miejsce i rolę rodziny zajmują alternatywne grupy, które odpowiadają na deficyty, których zażądała jednostka w kręgu rodzinnym. Dają jej poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia.

Środowisko szkolne ma co prawda jeszcze możliwość niwelowania wpływu wadliwie funkcjonującej rodziny, jednak w rzeczywistości rzadko ma to miejsce. Szkoła, skupiając się na przekazywaniu wiedzy, nie rozwija kompetencji psychospołecznych swoich uczniów. Nie pomaga radzić sobie ze stresem, frustracją i napięciem, a nawet potęguje takie doznania i obniża samoocenę uczniów. Te negatywne doświadczenia nasilają bunt młodzieńczy, dla którego odreagowania stwarzają miejsce subkultury młodzieżowe, propagujące normy oraz wartości odmienne od wpajanych dotychczas⁹.

Klasy w szkołach są bardzo liczne, przez co uniemożliwiają nauczycielom, w tym również wychowawcom, wnikliwą obserwację wszystkich uczniów i indywidualne podejście w nauczaniu. Efektem tego są pogłębiające się różnice w szybkości opanowywanego materiału. Słabsi uczniowie nie nadążają za programem, przez co mają coraz większe zaległości i wpadają w zamknięty krąg niepowodzeń szkolnych, które z jednej strony obniżają samoocenę, zaś z drugiej zniechęcają do uczestnictwa w lekcjach i dalszego starania się. Uczniowie tacy zaczynają wagarować i rozwijać swoje zainteresowania niezwiązane z programem szkolnym. Zamiast do szkoły, trafiają na ulice, do subkultur młodzieżowych lub do innych grup nieformalnych, w których mogą zaistnieć.

Poznawaniu się członków różnych subkultur w szkole sprzyja również jej kolektywistyczny charakter.

⁷ Por. K. Kmiecik-Baran, *Przynależność do grup nieformalnych wśród dzieci i młodzieży a poczucie alienacji*. W: Kawula S. (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.

⁸ Por. T. Sołtysiak, *Problemy podkultur i sekt wśród młodzieży*. W: Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna* Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 419–420.

⁹ Por. J. Janowska, *Subkultury – norma czy symptom?*, „Opieka. Wychowanie. Terapia”, 1997, nr 1, s. 38.

Środowisko rówieśnicze, w jakim obraca się młodzież, nie tylko dostarcza informacji o wzorach, normach i wartościach różnych podkultur, ale przede wszystkim zaspokaja niezwykle silną w okresie adolescencji potrzebę przynależności. Młodzież szuka zatem odpowiedniej dla siebie grupy, z którą mogłaby się związać, bowiem w oparciu o nie kształtuje swoją tożsamość, poczucie własnej wartości i zaspokaja potrzebę uznania i akceptacji. Jednocześnie w grupach tych, oderwanych od świata dorosłych, młody człowiek buduje własną autonomię.

Grypa rówieśnicza odpowiada zatem na liczne potrzeby młodzieży, a w zamian za to dostarcza jej konkretnych wzorów zachowań i norm, które w grupie obowiązują i których przestrzeganie jest konieczne do dalszego uczestnictwa w niej¹⁰.

Jak podaje C. Cekiera, „można założyć, że subkultury są sposobem na utrzymanie się jednostki w trudnych warunkach adaptacyjnych w różnych środowiskach (np. rodzina, szkoła), wśród pewnej części społeczności rówieśniczej, sąsiedzkiej i innej. W przynależności do nich jednostka zyskuje przychyłność własnych działań i zachowań, jest akceptowana, pozyskuje zrozumienie wśród swoich członków. Wreszcie uczestnictwo w subkulturze jest czymś w rodzaju wentyla bezpieczeństwa tak ważnego w życiu każdej jednostki. Wyżej wymienione przyczyny ukazują, że głównym źródłem przynależności młodego pokolenia do subkultur są możliwości zaspokojenia potrzeb, dążeń i pragnień, ważnych dla nich, a niezaspokojonych w innych warunkach ich życia”¹¹.

„W zależności od tych potrzeb wybierają konkretne grupy alternatywne, jakimi często są różne subkultury i w nich realizują swoje potrzeby, aspiracje i zainteresowania, w nich też często kompensują niedociągnięcia środowisk wychowawczych”¹².

Chociaż omówione przyczyny są ważnymi czynnikami ryzyka, ich wystąpienie nie determinuje wstąpienia jednostki do subkultury. Znaczenie mają bowiem też różnorodne doświadczenia życiowe. Z jednej strony trudności rozwojowe mające u podłoża omówione cztery grupy przyczyn mogą dodatkowo nałożyć się na czynniki okolicznościowe i sytuacyjne, powodując w ten sposób *załamanie się linii życiowej* młodych ludzi. Brak doświadczenia, wsparcia i rosnące poczucie życiowej porażki wzbudzają wówczas silne tendencje ucieczkowe. Jednostka w sytuacji barku spełnienia zaczyna wycofywać się z życia społecznego i desperacko szukać alternatywnych sposobów na doświadczenie sukcesu i potwierdzenie swojej wartości. Jednakże z drugiej strony niezależnie od tych przyczyn mogą zaistnieć ważne czynniki biograficzne („przebieg życia człowieka na tle danej epoki, w którym zostały ukazane jego cechy indywidualne, sekwencje jego kontaktów z innymi ludźmi, znaczenie pełnionych ról społecznych, motywacje i sposoby działania, orientacje religijne

¹⁰ Por. H. Iwanicki, Zagubieni czy zatraceni? Współczesny wizerunek młodzieży niedostosowanej społecznie, *„Nowa Szkoła”*, nr 7/1998, s. 17.

¹¹ C. Cekiera, *Ryzyko uzależnień*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 5–6.

¹² B. Kaldon, Ż. Tempczyk, *Potrzeby młodzieży niedostosowanej społecznie, a funkcjonowanie wybranych subkultur młodzieżowych*, Wyd. Stowarzyszenie „Nauka, Edukacja, Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski–Warszawa 2012, s. 86.

i społeczne, służba wybranym wartościom¹³), decydujące o zaangażowaniu się lub nie w określoną grupę.

Istnieje zatem złożona sieć przyczyn angażowania się młodzieży w subkulturę. Poza zasygnalizowanymi istnieją również inne, poboczne, jak panująca aktualnie moda, fascynacja określonym nurtem muzyki czy wyglądem charakterystycznym dla danych grup. Jednak wszystkie te przyczyny mają u swej podstawy omówioną wyżej potrzebę przynależności i trudności w pełnej akceptacji siebie.

Charakterystyka wybranych grup

Subkultur młodzieżowych jest wiele i są one niezwykle zróżnicowane, a wciąż powstają nowe. Istniejące już grupy dzielą się i wylaniają się z nich kolejne odłamy, czasem o sprzecznych poglądach, dlatego ocena skali tego zjawiska jest niezwykle trudna. Dla ukazania różnorodności zjawiska zostanie zaprezentowanych pięć wybranych subkultur, różniących się między sobą czasem i miejscem powstania, założeniami, obyczajowością i rysem osobowościowym swoich członków.

Skaterzy (skejci)

Jest to jedna z ulicznych subkultur tworzona przez osoby poświęcające swój wolny czas jeżdżeniu na deskorolkach. Zrodziła się w Stanach Zjednoczonych, a do Polski trafiła w latach 70. XX wieku, wyrastając z ruchu punkowego¹⁴. Początkowo skejci jeździli po ulicy i chodnikach, wielokrotnie stwarzając tym zagrożenie dla siebie i innych, jednak z czasem w większych miastach rozpoczęto budowę specjalnie zaprojektowanych skateparków, wyposażonych w przeszkody umożliwiające doskonalenie jazdy, akrobacje, a nawet organizowanie zawodów i pokazów¹⁵. Za tą oficjalną, sportową stroną tej subkultury kryje się jej ciemniejsze oblicze. Jej ideologia, zakładając luźne podejście do życia, promuje rozumienie wolności jako samowoli. Efektem tego jest częsty kontakt skejtów z narkotykami, zwłaszcza z marihuaną, której symbol (liść konopi indyjskiej) bywa również elementem noszonego stroju, pojawiając się na czapkach, bluzach, plecakach, nierzadko jest noszony jako ozdobny wisior lub kolczyk. J. Kwapiszewski podaje, że właśnie przez strój skejci podkreślają swoją niezależność. Ubierają się w luźne długie t-shirty, spodnie obniżonym

¹³ K. Waszyńska, *Biograficzne uwarunkowania życia seksualnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 11.

¹⁴ Por. P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Wyd. Naukowe „Żak”, Warszawa 2003, s. 86.

¹⁵ Por. M. Filipiak, *Skateboarding: zjawisko sportowe czy subkultura? skaterzy, skejci, skateboarderzy*, ang. skates skaters, skateboarders. W: Filipiak M. (red.), *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, Wyd. Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tyczyn 2001, s. 151–152.

crokiem, które noszą w połowie bioder, obszerne bluzy z kapturem, a na głowy zakładają czapki z daszkiem lub bandamki¹⁶.

Upodobania muzyczne skejtów krążą wokół hip-hopu, rapu i rocka, ale dotyczą zwłaszcza własnego dla tej grupy stylu muzycznego – skaterocka – łączącego wymienione nurty. Tematyka tych piosenek jest związana z życiem ulicy oraz jazdą na deskorolce¹⁷.

Wśród zachowań skejtów, mających znamiona wandalizmu, pojawia się malowanie graffiti. Zazwyczaj są to tagi (podpisy) ich autorów, jak również malunki o tematyce deskorolkowej, co ich zdaniem ma służyć przełamaniu schematów panujących w społeczeństwie na temat tej subkultury¹⁸.

Skinheadzi (skini)

Skinheadzi nazywani też inaczej skinersami, łysymi czaszkami, glancmózgowcami i łysogłowymi wywodzą się z Wielkiej Brytanii z końca lat 60. XX wieku. Pierwsi przedstawiciele tego ruchu pochodzili z najuboższych, często patologicznych rodzin. Trudności, tłumiona agresja oraz deprywacja potrzeb doprowadziły u nich do zachowań destrukcyjnych – siali nienawiść i wprowadzali terror¹⁹. W Polsce pojawili się w latach 80. ubiegłego stulecia.

Ideologia skinheadów jest skrajnie nacjonalistyczna, a propagowane hasła są ksenofobiczne lub wręcz faszystowskie i rasistowskie. Swoją nienawiść kierują szczególnie wobec komunistów i przedstawicieli mniejszości etnicznych w Polsce (Arabów, Romów, Żydów, Afrykanów), a także w stronę narkomanów, alkoholików, bezdomnych, homoseksualistów. Zwalczają też inne subkultury, a nawet inne odłamy własnej niszy kulturowej.

Poszczególne grupy mają swojego lidera, który ustala zasady jej funkcjonowania. Niektóre sięgają po alkohol i inne środki odurzające. Ich zachowania agresywne są pełne okrucieństwa wobec innych osób. Starają się przez nie wzbudzić strach i szacunek reszty społeczeństwa w myśl zasady: *jeśli nie będą się ciebie bać, będą się z ciebie śmiać*²⁰.

C. Cekiera o agresji skinów pisze następująco: „W walce używają noży, brzytw, żyłek. Tną skalpelami odzież, skórę, napadają od tyłu, najczęściej napadają w pobliżu dyskotek, restauracji, knajp, grasują na boiskach sportowych, w pobliżu dworców i kościołów (...) Skini jawią się jako grupy skrajne, brutalne, bezwzględne w swoich agresywnych postawach”²¹.

¹⁶ Por. J. Kwapiszewski, Współczesne subkultury młodzieżowe i ich rola w społeczeństwie, „*Śląskie Studia Filozoficzne*”, nr 7/2008, s. 135.

¹⁷ Por. M. Filipiak, *Skateboarding...*, dz. cyt., s. 154.

¹⁸ Tamże, s. 153–154.

¹⁹ Por. C. Cekiera, *Ryzyko...*, dz. cyt., s. 116.

²⁰ C. Cekiera, Subkultury młodzieżowe: Skinheadzi, „*Problemy alkoholizmu*” (Wkładka: wychowanie w trzeźwości), nr 4/1994, s. 5.

²¹ C. Cekiera, *Ryzyko...*, dz. cyt., s. 118.

Najprawdopodobniej zachowania takie są efektem wzrastania w rodzinach przemocowych i patologicznych, w których często dochodziło do kłótni, rękoczynów, kar fizycznych, pobić, a nawet napastowań seksualnych. Również w tych rodzinach występował często problem alkoholowy²². Te trudne doświadczenia oraz brak perspektyw na przyszłość przyczyniały się do postrzegania świata jako bezlitosnego, w którym dominuje ból i cierpienie. Jedyny sposób, by temu sprostać, to stać się silnym, twardym i bezwzględny²³.

Poza charakterystyczną ogoloną głową ich wygląd cechują sznurowane, wojskowe obuwie lub glany z kolorowymi sznurowadłami, podkoszulki na ramiączkach²⁴. Można też u nich zaobserwować samookaleczenia i tatuaże, będące manifestacją siły i odporności na cierpienie²⁵.

M. Wołosiewicz i I. Wołosiewicz na temat angażowania się młodych ludzi w tę subkulturę, piszą: „Głównym motywem wstępowania badanych do grupy skinheads był fakt poczucia nierówności i niesprawiedliwości w okresie doświadczeń szkolnych i dorastania, który zrodził specyficzną wizję niesprawiedliwego świata, przekonując ich o tym, że ludzie na ogół nie otrzymują tego, na co zasługują”²⁶.

Jako święto skini obchodzą dzień narodzin Adolfa Hitlera, czyli 20 kwietnia, bowiem ich zdaniem dążył on do porządku potrzebnego Polsce i innym krajom. Część członków tej subkultury ostro krytykuje demokrację, inni postulują utworzenie państwa wyznaniowego²⁷.

Szalikowcy (kibole)

Nazwa tej subkultury wywodzi się od szalików w klubowych barwach drużyn piłkarskich, którym kibicują jej członkowie. Kibicowanie jest ważnym czynnikiem grupowej tożsamości. Początków istnienia subkultury szalikowców można szukać w Wielkiej Brytanii w latach 50. ubiegłego stulecia. Wówczas dochodziło do pierwszych bójek między kibicami, podczas których zdarzały się ofiary śmiertelne²⁸.

Subkultura jest niezwykle złożona, bowiem w jej skład wchodzi tyle grup, ile jest klubów sportowych, a dodatkowo E. Kołodziejek dzieli całą subkulturę na specyficzne

²² Por. F. Kozaczuk, Rola agresji w zachowaniach skinheadów, „*Opieka. Wychowanie. Terapia*”, nr 1/2003, s. 15.

²³ Por. C. Cekiera, T. Sołtysiak, Samorealizacja w podkulturze skinów, „*Problemy Alkoholizmu*”, (Wkładka: wychowanie w trzeźwości), nr 6/1996, s. 4.

²⁴ Por. tamże, s. 4.

²⁵ Por. G. Rowiński, Nieformalne ruchy młodzieżowe, „*Wychowanie na co Dzień*”, nr 10–11/1995.

²⁶ M. Wołosiewicz, I. Wołosiewicz, Psychopedagogiczne uwarunkowania przynależności młodzieży do subkultury skinów, „*Szkice Humanistyczne*”, nr 1–2/2005, s. 152.

²⁷ Por. T. Bąk, *Współczesne uwarunkowania kreacji subkultur młodzieżowych*, Wyd. UKSW, Warszawa 2008, s. 62.

²⁸ Por. C. Cekiera, *Subkultury młodzieżowe: Szalikowcy*, „*Problemy Alkoholizmu*” (Wkładka: Wychowanie w trzeźwości), nr 11/1994, s. 6.

podgrup: *fanatycy* (najmniej szkodliwi, koncentrują się na dopingu swojej drużyny, czasem wchodzą w słowne potyczki słowne z kibicami przeciwnej drużyny), *ultrasi lub kibole* (ich kibicowanie przybiera bardziej skrajne oblicze: organizują wyjazdy, malują twarze i odpalają petardy), *hooligansi* (zamiast na kibicowaniu skupiają się na wywoływaniu awantur i starć z kibicami przeciwnej drużyny). Wśród tej ostatniej podgrupy można wyróżnić *animalsów*, którzy są najbardziej agresywni i gotowi zabijać podczas walki oraz *bojówki*, czyli zbiorowiska najgroźniejszych chuliganów²⁹.

Wcześniej omówiony podział wiąże się ze strukturą panującą w tej subkulturze: najniżej są zwykli szalikowcy (nowicjusze), następnie wojownicy (ultrasi lub hoolsi). Aby awansować na wojownika, trzeba wyjeżdżać na mecze ze swoim lub wrogimi klubami, a także pokazać się w czasie bójek. Najwyżej w hierarchii jest rada starszych (zbiorowy wódz), podejmująca decyzje o walkach i sojuszach³⁰.

Dla kibiców, w przeciwieństwie do chuliganów, najważniejszy jest honor drużyny, o który są gotowi walczyć, ale według ustalonych zasad. Organizowane są tzw. *ustawki* – umówione bójki między kibicami różnych drużyn, gdzie ustalana jest ilość walczących oraz sposób, np. na gołe pięści. Trofeami tych bójek są szaliki i flagi wrogiej drużyny. Hoolsi (chuligani) natomiast chodzą na mecze, by prowokować walki. Umawiają też fałszywe *ustawki*, nie przestrzegają ustalonych zasad i często są uzbrojeni w kastety i kije. Nie walczą o honor klubu, ale biją, żeby zabić. Wylamali się również z paktu panującego wewnątrz subkultury o nieużywaniu w walkach śmiertelnych narzędzi³¹.

Agresja członków tej subkultury może mieć swoje źródło we frustracji wynikającej z dotychczasowego procesu socjalizacji w patologicznym, dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym oraz w wyniesionym z grupy wzorcu męskości, wyrażanej w agresji³². Z drugiej strony w walkach szalikowców towarzyszy poczucie anonimowości, a przez to bezkarności.

Zdaniem A. Ryk do subkultury tej trafiają młodzi ludzie, którzy doświadczyli deficytu w zaspokajaniu potrzeb psychicznych, zwłaszcza miłości, przynależności i bezpieczeństwa. Grupa odpowiada na te potrzeby, a klub i drużyna piłkarska stają się adresatami najwyższych uczuć tej młodzieży. Młodzi do tego stopnia identyfikują się ze swoją drużyną, jej zwycięstwami i porażkami, że są dla niej gotowi umrzeć³³. Subkultura jest zatem ucieczką przed pustką, stanowi jej pozorne wypełnienie, jednak świadczy również, o głębokim poranieniu emocjonalnym należącej do niej młodzieży i źle rozwiązany eriksonowski kryzysem tożsamości.

²⁹ Por. E. Kołodziejek, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007, s. 106–108.

³⁰ Por. M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur*, Wyd. UMCS, Lublin 1999, s. 83.

³¹ Por. B. Żmijewska, J. Weyna, Szaliki w górę, „*Ergo: Forum Wychowawców*”, nr 10/2005, s. 12.

³² Por. P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty...*, dz. cyt., s. 112.

³³ Por. A. Ryk, Motywy uczestnictwa w subkulturze szalikowców, „*Problemy Opiekunczo-Wychowawcze*”, nr 6/1999, s. 29.

Goci („czarni”)

Subkultura gotycka powstała w latach 80. XX wieku w Wielkiej Brytanii. Jest typowym przykładem subkultury narosłej na nurcie muzycznym (punk rock, cold wave, rock gotycki), a nie uwarunkowanej sytuacją społeczno-gospodarczą lub polityczną. Muzyka gotycka jest silnie dekadenccka, wzniosła i pesymistyczna. Piosenką, która rozpoczęła erę tej subkultury, jest *Bela Lugosi's Death*, którą wykonał zespół Bauhaus. Opowiada ona o śmierci Bela Lugosi, wielokrotnego odtwórcy postaci z horrorów, zwłaszcza słynnego hrabiego Draculi – wampira, z którym niezwykle mocno się utożsamiał³⁴.

Muzykę gotycka grają też m.in.: The Cure, Depeche Mode i Sisters of Mercy. Autorzy tekstów nawiązują do średniowiecznych zamków, rycerzy, magii, jak również do przedromantycznego gotycyzmu, baśni i legend, cmentarzy i ruin. Niezwykle istotne znaczenie ma też topos śmierci i grzechu³⁵. Z tych elementów korzysta zarówno ideologia, jak również stylizacja i twórczość tej subkultury. Świat dla gotów jawi się jako pusty i pełen sprzeczności, a człowiek jest w nim istotą tragiczną, uwikłaną w wieczny konflikt między dobrem i złem, ale z góry skazanym na przegraną, zmierzającą do śmierci³⁶. Poprzez teksty piosenek, wygląd, zachowania autoagresywne członkowie tej subkultury chcą zbliżyć się do śmierci, ośwoić z nią³⁷. Rok gotycki nawiązuje również do mistycyzmu i transcendencji. T. Grzegorzewicz pisał, że „przyczynę fenomenu ogromnego zainteresowania młodzieży rockiem należy upatrywać m.in. w tkwiącej w najgłębszych pokładach ludzkiej psychiki tęsknocie do magii i transcendencji i tęsknocie do powrotu *sacrum*. Jest to zbanalizowana i strywalizowana forma dążenia ku sferze transcendentnej – którą nauka starała się tak usilnie ośmieszyć i wyrugować – i bunt przeciwko wizji życia zmateralizowanego, zagłuszającego wyższe aspiracje i przekreślającego chęci oraz zdolności człowieka do przekroczenia granic możliwości”³⁸.

Istnieje również drugie oblicze tej subkultury: niezwykle daleko posunięta autokreacja, która wykracza poza dotychczas znane subkulturowe stylizacje, a jedyne powiązanie można znaleźć w subkulturze punkowej. Goci kreują swój wizerunek na wiele sposobów: wampiry, demony, magiczne istotny, samotne, przywdziane w czarne stroje damy. Elementami ich strojów mogą być łańcuchy, smycze, czarne koronkowe parasolki, dystygnowana biżute-

³⁴ Por. B. Chaciński, *Wyż nisz. Od alterglobalistów do zośkarzy. 55 małych kultur*, Wyd. Znak, Kraków 2010, s. 85.

³⁵ Por. U. Majdańska, *Metaforyka w tekstach rocka gotyckiego i muzyki około gotyckiej*, Wyd. „Na Rzekach Art.” Męcina Mała 2006, s. 19–21.

³⁶ Tamże, s. 45–46.

³⁷ Por. B. Richard, Goth. W: Steinberg S., Parmar P., Richard B. (red.), *Contemporary Youth Culture. An International Encyclopedia*, Greenwood Press, Westport 2006, t. 2, s. 432.

³⁸ T. Grzegorzewicz, O muzyce młodzieżowej (mniej znane aspekty oddziaływania muzyki), „*Nowa Szkoła*”, nr 2/1995, s. 25.

ria, gogle, cylindry, glany, długie (sięgające powyżej kolan), sznurowane buty, gorsety, długie suknie, jak też noszone na wierzchu pończochy, duże, zdobione krzyże, kwiaty, pajęczki wzory, maski tlenowe, paski, ćwieki, maski, kokardy, podarte rajstopy i wiele innych. Dominuje kolor czarny, jednak obok niego często pojawiają się białe, krwiste, czerwony i jaskrawe odcienie różu, błękitu, fioletu oraz innych kolorów. Stylizacji gotyckich jest tak wiele, że nie istnieje jeden, klasyczny wizerunek członka tej subkultury, jednak niezależnie od tego, bez trudu można go rozpoznać w tłumie. Ważnym elementem jest również tzw. body-modification, czyli kreacja nie tylko przez strój i makijaż (zazwyczaj ostry i mroczny), ale również przez zmiany w ciele: piercing, tatuaże, wycinanie dolnych żeber, zmiany plastyczne uszu (np. na elfickie), jak również zmiany uzębienia, by przypominało wampirze kły.

Goci co roku w lipcu spotykają się na zamku w Bolkowie, gdzie organizowana jest największa impreza tej subkultury, zwana Castle Party. W tym roku będzie to już 20 lat trwania tego festiwalu³⁹.

Członkowie subkultury gotyckiej wysoko cenią sobie indywidualizm, tajemniczość i piękno, które rozumieją na swój własny sposób. Ważną rolę odgrywa symbolizm w wierszach, piosenkach i opowiadaniach. U. Majdańska dokonała szerokiej analizy metaforyki najczęściej pojawiających się słów w rocku gotyckim – są to: noc, sen, krew, dusza, cień, kamień, światło, lustro, droga, taniec, gra, woda i kwiat⁴⁰. Można określić je jako *słowa-klucze* do gotyckiej ideologii, obyczajowości i twórczości.

Goci „wciąż szukają nowych form ekspresji, co wynika z głęboko w nich tkwiącego braku akceptacji siebie i otwartego dialogu o swoich przeżyciach i emocjach. Ukrywają się w mroku, pod czarnymi strojami, ostrymi makijażami i szokującymi fryzurami czy piercieniem, udając nieraz kogoś, kim nie są, zatracając i niszcząc to kim są”⁴¹. Znaczącym problemem wynikającym z uczestnictwa w tej subkulturze może być odrzucenie swojego *ja*, zagubienie własnej tożsamości i ucieczka w mocno odrealnioną rzeczywistość w pogoni za potrzebą transcendencji i mistycyzmu.

Traceurzy (parkourowcy)

Traceurzy lub inaczej parkourowcy to członkowie stosunkowo młodej subkultury. Tworzą ją młodzi ludzie zajmujący się parkourem. Nazwa ta pochodzi od francuskiego zwrotu „le parcours du combattant”, co oznacza *drogę wojenną*⁴². Uprawiany przez młodzież parkour jest „sztuką przemieszczania się, której celem jest dotarcie z jednego do drugiego punktu, w miarę możliwości po linii prostej, jak najszybciej i najefektywniej przy

³⁹ <http://castleparty.com/> (z dnia 12.02.2014)

⁴⁰ U. Majdańska, dz. cyt., s. 14.

⁴¹ B. Kałdon, Ż. Tempczyk, *Potrzeby młodzieży niedostosowanej społecznie, a funkcjonowanie wybranych subkultur młodzieżowych*, Wyd. Stowarzyszenie „Nauka, Edukacja, Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski–Warszawa 2012.

⁴² B. Chaciński, *Wyznawcy*, dz. cyt., s. 206.

wykorzystaniu możliwości swojego ciała i otaczających obiektów⁴³. Z tego względu osoby zajmujące się parkourem nazywają się traceurami, czyli *wytyczającymi nowe trasy*⁴⁴.

Swoje korzenie subkultura traceurów ma we Francji, w której David Bell, wychowywany przez swojego ojca, Raymonda, byłego żołnierza i strażaka, rozwijającego od dziecka swoją sprawność fizyczną, założył wraz w 1988 r z przyjacielem Sebastienem Foucanem grupę *Yamakasi (twardy duch)*⁴⁵. Pozostając pod dużym wpływem ojca, D. Bell trenował wschodnie sztuki walki i rozwijał swoją fizyczność, głównie przez biegi. Potem mógł przenieść swoje umiejętności do aglomeracji miejskich⁴⁶.

Ideologia subkultury opiera się na *samodoskonaleniu, utylitaryzmie* oraz *wolności*, ale to pierwsze dwa pojęcia mają szczególne znaczenie i są ze sobą silnie związane. Rozwijanie swoich umiejętności i przekraczanie zarówno własnych, jak i wyznaczonych przez otoczenie ma być użyteczne, służyć innym. Traceurzy sprawdzają swoje umiejętności w terenie: skaczą po dachach, przeskakują samochody, mury, wchodzą do domu przez balkon, zamiast przez drzwi. Liczą, że te umiejętności będą im przydatne w codziennych sytuacjach. Utylitaryzmowi są podporządkowane ich strój, słuchana muzyka, sposób spędzania wolnego czasu⁴⁷.

Z czasem subkultura podzieliła się na dwa nurty pozostające ze sobą w ideologicznej sprzeczności: klasyczny parkour pozostał wierny pierwotnym założeniom efektywność (jak najszybsze przemieszczenie się z miejsca na miejsce), natomiast wyrosły na nim *free runing* kładzie akcent na efektywność (biegowi towarzyszą akrobacje, salta i triki).

Tematyce parkoura poświęconych zostało kilka filmów: *Yamakasi – współcześni samurajowie*, *Synowie wiatru*, *13 Dzielnica*, *13 Dzielnica – ultimatum*. Rozsławiły one parkour nie tylko we Francji, ale i na całym świecie, również w Polsce.

Subkultura traceurów, zrzeszająca osoby zajmujące się zarówno klasycznym parkourem, jak również free runingiem, choć ma pozytywnie brzmiące założenia ideologiczne, balansuje na granicy bezpieczeństwa i przestrzegania norm prawnych. Wśród młodych osób coraz częściej pojawia się zainteresowanie parkourem i tym treningiem, bez uprzedniego zainteresowania się ideologią, zasadami bezpieczeństwa oraz przygotowania fizycznego. Zdarzają się wypadki kończące się śmiercią traceurów.

Skutki uczestnictwa w subkulturach

Aktywność subkulturowa młodzieży jest bogata w konsekwencje. Zdaniem W. Września „Grupy subkulturowe odpowiedzialne są za eskalację zjawisk negatywnych, takich jak

⁴³ A. Chyła, Le parkur – sport, moda, czy subkultura, „Kultura i Edukacja”, nr 4/2008, s. 71.

⁴⁴ Ż.E. Tempczyk, Traceurzy – wytyczający nowe szlaki wśród subkultur młodzieżowych, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 12/2012, s. 14.

⁴⁵ A. Chyła, Le parkur – sport, moda, czy subkultura, „Kultura i Edukacja”, nr 4/2008, s. 74.

⁴⁶ G. Olkowski, Parkour – nowa forma aktywności fizycznej, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” nr 6/2010, s. 29.

⁴⁷ Por. Ż.E. Tempczyk, Traceurzy – wytyczający nowe szlaki wśród subkultur młodzieżowych, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 12/2012, s. 15.

przemoc, rasizm, nacjonalizm (np. *Skinheadzi*, *Hools*) czy działalność kryminalną (np. *Chuligani*, *Gitowcy*, *Hell's Angels*). (...) Prawie wszystkie grupy subkulturowe (są tu nieliczne wyjątki) odpowiedzialne są za próby burzenia społecznych tabu, rozpropagowywanie stosowania używek, narkotyków i środków odurzających oraz zmiany konserwatywnych wzorów zachowań seksualnych⁴⁸.

Skutki uczestnictwa w różnych grupach subkulturowych zależą od jej charakteru, siły identyfikacji i predyspozycji osobowościowych jednostek. Skutki te obejmują trzy główne, przeplatające się obszary: fizyczny, psychiczny i społeczny.

Skutki fizyczne dotyczą głównie uszkodzeń ciała lub zmian w organizmie człowieka.

W subkulturach agresywnych (np., dresiarze, szalikowcy, skinheadzi) przeważnie są to obrażenia odniesione w czasie walk i bójek: rany, złamania, wybite zęby itp. Zdarzają się również uszkodzenia ciała prowadzące do śmierci.

Członkowie subkultur wyczynowych (np. rolkarze, skejci, traceurzy) ulegają wypadkom, efektem których może być lekkie poturbowanie, kontuzja, złamanie kości, trwałe kalectwo, a nawet śmierć⁴⁹.

Nieintensjonalne, trwałe uszkodzenia mogą spotkać graczy komputerowych, hakerów, cyberpunków i członków subkultur medialnych, których życie toczy się głównie przed komputerem. Są oni narażeni na problemy ze wzrokiem, wady postawy, schorzenia kręgosłupa, nadwyrężenia mięśni nadgarstka, choroby układu kostnego, a nawet zmiany w układzie nerwowym⁵⁰.

Uszkodzenia słuchu dotyczą subkultur wyrosłych na mocnym brzemieniu muzycznym (np. metalowcy, technomani, rockmaniacy). Słuchają muzyki niemal cały czas, niezwykle głośno i zwłaszcza przez słuchawki, co może wywołać urazy słuchu i układu endokryologicznego⁵¹.

Inna kwestią jest wyniszczenie organizmu przez stosowanie środków odurzających, zwłaszcza narkotyków, które są powszechne w różnych subkulturach.

Zdarzają się również intensjonalne uszkodzenia własnego ciała poprzez autoagresję, piercing, tatuaże, wycinanie żeber, piłowanie zębów⁵². Zachowania takie dotyczą wielu subkultur, w różnym zakresie: gotów, emo, metali, punków. Część modyfikacji jest nie tylko niezwykle bolesna, ale również nieodwracalna.

⁴⁸ W. Wrzesień, Subkultury młodzieżowe, a proces socjalizacji wtórnej w szkole. W: Miluska J. (red), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Poznań, 2001, s. 75.

⁴⁹ B Chaciński, dz. cyt., s. 207.

⁵⁰ Por. M. Kondracka, Realne zagrożenia wirtualnych relacji dziecko – media elektroniczne, „*Nowa Szkoła*”, nr 2/2008, s. 42–43.

⁵¹ Por. C. Ciekiera, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998, s. 47–48.

⁵² Por. U. Majdańska, *Metaforyka w tekstach rocka gotyckiego i muzyki około gotyckiej*, Wyd. „Na Rzekach Art.”, Męcina Mała 2006, s. 29.

Skutki psychiczne obejmują zmiany w osobowości i wadliwie przebiegający proces budowania własnej tożsamości. Za takie zmiany może odpowiadać słuchana muzyka, której treść piosenek odbiega od kanonu akceptowanych społecznie wartości i staje drogowskazem życiowym dla słuchaczy. Zdaniem C. Cekiera nie tylko tekst, ale również fale dźwiękowe mogą być szkodliwe, zwłaszcza te o niskiej i wąskiej częstotliwości, a dużej zmienności⁵³.

Subkultury agresywne oraz subkultury graczy osuwają się z przemocą i zabijaniem, tracąc empatię, współczucie i uczuciowość⁵⁴. Może to mieć wpływ na przyjęcie tożsamości natywne lub rozproszenie tożsamości w wyniku niepomysłnego rozwiązania eriksonowskiego, adolescencyjnego kryzysu rozwojowego.

W zamian za zaspokojenie w grupie podstawowych potrzeb jednostki interioryzując panujące w nich normy i wartości o pejoratywnym charakterze⁵⁵.

Skutki społeczne są odczuwane również w całym społeczeństwie. Najpierw dotyczą domu rodzinnego, od którego jednostki zaczynają się odsuwać, wybierając spędzanie czasu z grupą subkulturową. Osłabia to więzi rodzinne, powodując konflikty. Następnie przenosi się to na środowisko szkolne, które staje się z czasem coraz bardziej obce. Osoba zaangażowana w subkulturę może stopniowo rezygnować z rozwoju edukacyjnego, opuszczać lekcje i stronić od znajomych z klasy.

W końcu skutki aktywności subkulturowej odczuwalne są przez osoby trzecie i ogół społeczeństwa. Dokonuje się to na dwóch płaszczyznach – kulturowej i konfrontacyjnej.

W pierwszym przypadku można mówić o przenikaniu do głównego nurtu kulturowego coraz większej ilości elementów z mikroświatów subkulturowych. Wraz z nimi zmienia się oblicze kultury globalnej. Najprościej można to zobrazować sytuacją, w której wciąż szokuje widok gota na ulicy, podczas gdy metale przechodzą już niemal niezauważani. Subkultury powoli, ale sukcesywnie przesuwają granicę między tym, co nazwać można *normą*, a tym co stanowi o *dewiacji*⁵⁶.

Element konfrontacyjny jest efektem bezpośrednich działań członków subkultur, powodując niebezpieczeństwo innych ludzi lub niszczenie mienia publicznego. Dotyczy to zwłaszcza subkultur przemocy, przestępczych i chuligańskich, ale również niektórych kreacyjnych (grafficiarze).

Skutki uczestnictwa młodzieży w subkulturach są rozległe. Powyżej zostały zaprezentowane jedynie wybrane, jednak ukazują one istotę problemu omawianego zjawiska.

⁵³ Por. C. Cekiera, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998, s. 47–48.

⁵⁴ Por. M. Braun-Galkowska, Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” (wł. „Przygotowanie do życia”), nr 8/1997, s. 3.

⁵⁵ Por. D. Adamczyk, Subkultury – szansa czy zagrożenie dla młodzieży, „*Horyzonty wychowania*”, nr 6/2004, s. 256.

⁵⁶ Por. J. Rejman, Subkultury przemocy terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizującego. Część I, „*Kwartalnik Edukacyjny*”, nr 4/2007, s. 54.

Profilaktyka uczestnictwa młodzieży w subkulturach

Szereg negatywnych skutków aktywności subkulturowej młodzieży i pojawianie się nowych subkultur wymaga coraz doskonalszych i aktualnych programów profilaktycznych. Profilaktykę należy rozumieć jako „działania praktyczne, kierunkowane wiedzą o zjawiskach dewiacyjnych, chorobowych, patologicznych społecznie, mające charakter uprzedzający, zapobiegawczy, prewencyjny, służą zmniejszeniu prawdopodobieństwa wystąpienia antycypowanych zagrożeń jednostkowych, społecznych środowiskowych⁵⁷”.

Działania profilaktyczne, aby były skuteczne, muszą być wielopoziomowe i obejmować osoby dotknięte w niedostosowaniu w różnym stopniu. Można zatem wyróżnić:

- *profilaktykę pierwszorzędową* – kierowana jest do osób z grup niskiego ryzyka, niedotkniętych jeszcze niedostosowaniem; jej celem jest wspieranie jednostki w jej rozwoju, zatem musi być dostosowana do odbiorców i ich potrzeb,
- *profilaktykę drugorzędową* – ma charakter wczesnej interwencji i jest skierowana do osób z podwyższonych grup ryzyka, zatem jej głównym celem jest ograniczenie lub wycofanie ryzykownych zachowań i dostarczenie jednostce potrzebnego jej wsparcia,
- *profilaktykę trzeciorzędową* – stosowana jest w stosunku do osób uwikłanych w patologie społeczne i ma na celu minimalizowanie szkód oraz terapię⁵⁸.

Cele profilaktyczne można zatem osiągnąć poprzez działania redukujące szkodliwe czynniki patogenne tkwiące w człowieku i jego otoczeniu oraz działania rozwijające zasoby odpornościowe osoby wobec trudnych sytuacji życiowych, kryzysów i stresu⁵⁹.

W takim ujęciu powinny być rozpatrywane wszelkie próby przeciwdziałania wchodzeniu młodzieży do dewiacyjnych subkultur. Zdaniem J. Rejamana możliwe jest ograniczenie rozmiarów ilościowych i jakościowych omawianego zjawiska poprzez usuwanie bądź łagodzenie przyczyn jego powstawania. Działania te powinny odbywać się w skali makrospołecznej oraz mikrospołecznej⁶⁰.

Do pierwszej kategorii należy zaliczyć wszelkie oddziaływanie polityki państwa. Powinna być ona skierowana w stronę wzmocnienia rodziny w zakresie jej wszystkich funkcji. Polityka prorodzinna, mająca na uwadze dobro i rozwój tej podstawowej komórki społecznej, jest inwestycją w przyszłość narodu. Należy podjąć wszelkie działania, aby ułatwić rodzinom przetrwanie materialne i wzmocnić więzi jej członków, zwłaszcza w sytuacji kryzysu. Należy

⁵⁷ S. Badora, *Profilaktyka pedagogiczna*. W: Bartkowicz, Z., Maciaszczyk P. (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja*. Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego, Tanobrzeg, 2011, s. 8.

⁵⁸ Por. B. Kaldon, *Profilaktyka alkoholowa w szkole*, Wyd. Wydział Nauk Społecznych Filii KUL, Stalowa Wola 2003, s. 66–69.

⁵⁹ Tamże, s. 57.

⁶⁰ Por. J. Rejman, *Subkultury przemocy, terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizacyjnego*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 2/2008, s. 8.

również podnosić śniadość społeczną na temat różnorodnych zagrożeń dla rodzin i wychowujących się tam dzieci, alby przerywać panujące tabu odnośnie sytuacji patologicznych.

Należy również rozwijać sieć placówek wsparcia społecznego, zarówno dla dzieci, jak też ich rodzin, w tym świetlic środowiskowych. Powinny one dysponować wszelkimi specjalistami (pedagodzy społeczni, środowiskowi, psycholodzy, terapeuci) mogącymi podjąć rzetelną i sumienną, a przede wszystkim bezpłatną pracę z dziećmi i ich najbliższymi.

Niezbędne są również zmiany w systemie szkolnictwa i zaakcentowanie jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej⁶¹.

Działania podejmowane na płaszczyźnie mikrośrodków wychowawczych powinny obejmować przede wszystkim *rodzinę i szkołę*. Zdaniem G. Daroszewskiego: „Trzeba stworzyć alternatywę dla tych młodych ludzi, którzy we współczesnym świecie czują się wyobcowani i zagubieni. Taką alternatywą są wszystkie działania zmierzające do polepszenia bytu rodziny i społeczeństwa, pomoc w znalezieniu zainteresowań, które by odciągnęły od manipulacji grup nieformalnych. I najważniejsze, zjednoczenie wysiłków różnych organizacji, których celem i zadaniem jest pomoc człowiekowi”⁶².

A Fidelus zwraca uwagę na niską skuteczność programów profilaktycznych w szkołach, wyjaśniając, że są one zazwyczaj zawężone tematycznie i przeprowadzane przez samych nauczycieli, którym może nie raz brakować wiedzy odnośnie różnorodnych zagrożeń młodzieży. Z tego względu działania profilaktyczne w szkole powinny być wspierane przez inne instytucje i konturowane w środowiskowych programach profilaktycznych obejmujących całą społeczność lokalną. Poza tym konieczne jest nawiązanie współpracy z rodzicami, do których kierowane byłby oddzielne szkolenia informacyjno-edukacyjne⁶³.

Szczególnie istotna jest praca z samymi młodymi ludźmi, zwłaszcza w zakresie wyposażenia ich w niezbędne umiejętności i cechy chroniące przed angażowaniem się w zachowania ryzykowne. To jest również ważne zadanie szkoły. Autorka podaje, że „działania wychowawcze powinny zmierzać do podniesienia samooceny młodzieży, opartej na realnych podstawach, przez nabieranie znaczenia w odczuciu społecznym. (...) trzeba pomóc młodym ludziom uporać się z problemami wieku dojrzewania, z samoorganizacją, czy kłopotami z tożsamością społeczną. Należy znaleźć bezpieczne formy spędzania wolnego czasu, a przede wszystkim likwidować niszczący dystans pomiędzy dorosłymi i młodzieżą”⁶⁴.

Powstające subkultury młodzieżowe są odpowiedzią na zainteresowania młodych ludzi, które nie mogą być realizowane w innych miejscach. Dlatego niezbędne jest również umożliwienie młodym ludziom realizacji ich zainteresowań sportowych, twórczych czy rozrywkowych w szkołach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Jest to ważna

⁶¹ Tamże, s. 8.

⁶² G. Daroszewski, op. cit., s. 403.

⁶³ Por. A. Fidelus, *Profilaktyka zachowań patologicznych w środowisku szkolnym*. W: Kałdon B., Kurlak I. (red.), *Uwarunkowania, profilaktyka i resocjalizacja aspołecznych zachowań dzieci i młodzieży*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2010, s. 127–128.

⁶⁴ Tamże, s. 128.

profilaktyczna strategia alternatyw, która umożliwi kierowanie rozwojem dziecka w jego czasie wolnym.

Niezbędne jest również tworzenie alternatywnych do subkulturowych, pozytywnych grup rówieśniczych (zrzeszających młodzież o podobnych zainteresowaniach, aspiracjach, pochodnych z danego środowiska lokalnego), zarówno na terenie szkoły, jak też w placówkach wsparcia dziennego, które zaspokajając potrzeby psychiczne swoich członków, będą otoczone przynajmniej częściowym nadzorem osób dorosłych. Współpraca z młodzieżą powinna obejmować między innymi:

- ukierunkowanie jej samorealizacji na zachowania twórcze i społecznie akceptowane,
- nauczanie sposobów odpowiedniego korzystania z dorobku kultury zarówno globalnej, jak też alternatywnej⁶⁵.

Zdaniem M.J. Sochackiego „chcąc współpracować młodzieżą subkulturowa należy przyjąć postawę otwartą, starać się podjąć dialog. Wówczas dopiero stanie się możliwe poznanie jej światopoglądu i rodzaju zaangażowania w grupę subkulturową, to z kolei umożliwi podjęcie decyzji czy subkulturową aktywność młodzieży można wykorzystać w profilaktyce. (...) Realizując cele profilaktyczne można szukać partnerów wśród przedstawicieli tych subkultur, w których ceniona jest wolność, indywidualizm i (bardzo różnie pojmowany) rozwój. Jest to bardzo solidna podstawa, na której można podejmować próby budowy indywidualnych strategii profilaktycznych. (...) Koncentrowanie się na sprawach ważnych dla młodzieży nie oznacza podporządkowania się ich obrazowi świata. Współpraca polega na wypracowaniu wspólnej ścieżki z poszanowaniem autonomii wszystkich zaangażowanych stron”⁶⁶.

W działaniach profilaktycznych niezwykle cenna wydaje się rola pedagoga szkolnego, który z jednej strony byłby wrażliwy na dokonujące się zmiany w kulturowo-społecznej przestrzeni życia młodych ludzi, a z drugiej strony miałby gotowość i kompetencje do adekwatnego odpowiadania na owe zmiany. Ważną przestrzenią działań w zakresie szkoły i pedagoga szkolnego jest tworzenie i realizowanie ciągłych programów profilaktycznych, które będą odbiegały od standardowych, krótkoterminowych i mało efektywnych. Szkoła powinna rozszerzyć przede wszystkim swoją funkcję wychowawczą i to w nawiązaniu prawdziwej współpracy z rodzicami swoich uczniów. Choć jest to wymagające i niekiedy kosztowne, jest możliwe. Można wykorzystać projekty o nowe programy profilaktyczne.

Konkluzje

Subkultury młodzieżowe są dynamicznym zjawiskiem w naszej rzeczywistości i wymagają żywego zainteresowania się tym problemem zarówno pedagogów, wychowawców,

⁶⁵ Por. T. Sołtysiak, Podkultury młodzieżowe (wybrane etiologiczne aspekty zjawiska oraz ogólne wskazania profilaktyczne, *„Wychowanie na Co Dzień”*, nr 3/1998, s. 5–6.

⁶⁶ M.J. Sochacki, Kosmologia subkultur i profilaktyki, *„Remedium”*, nr 3/2004, s. 3.

nauczycieli i rodziców, jak też socjologów i psychologów. W działaniach mających na celu zmniejszenie skali i szkodliwości tego fenomenu potrzebna jest współpraca w obszarze makro- i mikrospołecznym. Szczególnie istotna jest natomiast funkcja szkoły, która zajmuje znaczną część życia młodzieży i z tej racji może być istotnym źródłem oddziaływań korekcyjnych i wychowawczych. Znaczącą pomocą w tym zakresie może być tworzenie i realizacja projektów dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców.

Jednak aby wszystkie wspomniane i omówione działania mogły być skuteczne, niezbędne jest wejście w świat młodzieży, będące podstawą konstruowania programów profilaktycznych skierowanych do członków różnych grup subkulturowych. Służy to poznaniu ich potrzeb, wartości i rysu osobowościowego, co jest konieczne w ramach efektywnej działalności profilaktyki pierwszo- i drugorzędowej.

Streszczenie

Współczesna rzeczywistość subkulturowa wymaga nowego spojrzenia i zdefiniowania z uwzględnieniem jej podstawowych cech i elementów. W subkultury młodzieżowe angażują się osoby o zaniżonej samoocenie z labilnością emocjonalną, na których potrzeby psychiczne nie odpowiedziały środowiska rodzinne i szkolne. Dla ukazania różnorodności grup alternatywnych, wybieranych przez młodzież, scharakteryzowano subkulturę skinheadów, skejtów, szalikowców, traceurów oraz gotów. Skutki uczestnictwa w subkulturach obejmują płaszczyznę fizyczną (uszkodzenia ciała, autoagresję, body-modification, wady wzroku, słuchu, postawy, układu kostnego, a nawet urazy śmiertelne), psychiczną (zaburzenia procesu formowania się tożsamości, interioryzację subkulturowych wzorów norm i wartości, osvajanie się z zachowaniami agresywnymi i przemocą) oraz społeczną (osłabienie więzi rodzinnych, nieprawidłowe funkcjonowanie w szkole, dyfuzja kulturowa, zachowania przestępcze i wandalizm). Profilaktyka angażowania się młodzieży w nieformalne grupy subkulturowe powinna być podejmowana zwłaszcza na poziomie pierwszorzędowym i drugorzędowym, obejmując wszelkie działania makro- i mikrospołeczne, dotyczące wsparcia rodziny, szkolnych programów profilaktycznych, jak również pracy z młodzieżą w oparciu o postawę otwartości i dialogu.

Słowa kluczowe: subkultury młodzieżowe, skinheadzi, szalikowcy, traceurzy, skejci, goci, środowisko szkolne, rodzina, grupa rówieśnicza, profilaktyka, wychowanie.

Abstract

Conditions and preventive measures of youths participation in subcultures

The contemporary reality of subcultures requires a new approach and new definitions, accounting for its basic features and components. Subcultures are especially attractive to persons with low self-esteem, emotionally liable and those, whose psychological needs were not fulfilled by family and school environments. In order to show the diversity of alternative groups chosen

by young people, this work includes a description of the subcultures of skinheads, skaters, soccer hooligans, traceurs and goths. The effects of participating in the subcultures exist both in the physical area (bodily harms, self-cutting, body-modification, sight and hearing defects, bones structure defects or even deaths), and the mental area (disruptions of the process of identity formation, interiorisation of subcultural norms, patterns and values, familiarizing with aggressive behaviours and violence) and social (weakening of family bonds, improper functioning at school, cultural diffusion, offensive behaviours and vandalism). Preventive measures against young people's involvement in informal subcultural groups should be especially undertaken on the first level and on the second level and it should include all micro and macro – social activities related with the support of families, preventive educational programs and an open approach and dialogue-based work with the youths.

Key words: youths, subcultures, skinheads, soccer hooligans, traceurs, skaters, goths, school environment, family, peer group, prevention, education.

Bibliografia

- Adamczyk D. (2004), Subkultury – szansa czy zagrożenie dla młodzieży, *„Horyzonty Wychowania”*, nr 6.
- Badora S. (2011), Profilaktyka pedagogiczna. W: Z. Bartkowicz, P. Maciaszczyk (red.), *Profilaktyka i resocjalizacja*, Wyd. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tar-nowskiego, Tanobrzeg.
- Braun-Galkowska M. (1997), Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci, *„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”*, nr 8.
- Bąk T. (2008), *Współczesne uwarunkowania kreacji subkultur młodzieżowych*, Wyd. UKSW, Warszawa.
- Cekiera C. (1994), Subkultury młodzieżowe: Szalikowcy, *„Problemy Alkoholizmu”*, nr 11.
- Cekiera C. (1998), *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Wyd. Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Cekiera C. (2001), *Ryzyko uzależnień*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Cekiera C., Sołtysiak T. (1996), Samorealizacja w podkulturze skinów, *„Problemy Alkoholizmu”*, nr 6.
- Chaciński B. (2010), *Wyż nisz. Od alterglobalistów do zośkarzy. 55 małych kultur*, Wyd. Znak, Kraków.
- Chyła A. (2008) Le parkur – sport, moda, czy subkultura, *„Kultura i Edukacja”*, nr 4.
- Daroszewski G. (2005), Marginalizacja postaw i zachowań młodzieży zaangażowanej w nieformalne grupy religijne i subkulturowe na przykładzie Gdańskiego Centrum Informacji o Sektach i Nowych Ruchach Religijnych. W: B. Urban, W. Kubik (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej*, Wyd. WAM, Karków.
- Fidelus A. (2010), Profilaktyka zachowań patologicznych w środowisku szkolnym. W: B. Kładon, I. Kurlak (red.), *Uwarunkowania, profilaktyka i resocjalizacja aspołecznych zachowań dzieci i młodzieży*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa.
- Filipiak M. (1999), *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur*, Wyd. UMCS, Lublin.

- Filipiak M. (2001), Podstawowe pojęcia. W: M. Filipiak (red.), *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, Wyd. Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tyczyn.
- Filipiak M. (2001), Skateboarding: zjawisko sportowe czy subkultura? skaterzy, skejci, skateboard-ingerzy, ang. skates skaters, skateboarders. W: *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś* M. Filipiak (red.), Wyd. Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tyczyn.
- Grzegorzewicz T. (1995), O muzyce młodzieżowej (mniej znane aspekty oddziaływania muzyki), „*Nowa Szkoła*”, nr 2.
- Iwaniecki H. (1998), Zagubieni czy zatraceni? Współczesny wizerunek młodzieży niedostosowanej społecznie, „*Nowa Szkoła*”, nr 7.
- Janowska J. (1997), Subkultury – norma czy symptom?, „*Opieka. Wychowanie. Terapia*”, nr 1.
- Kałdon B. (2003), *Profilaktyka alkoholowa w szkole*, Wyd. Wydział Nauk Społecznych Filii KUL, Stalowa Wola.
- Kałdon B. (2009), Środowiskowe i osobowościowe uwarunkowania przynależności młodzieży do subkultur. W: B. Kałdon, J. Kahlan, A. Fidelus (red.), *Diagnostyka i rozwiązywanie problemów psychospołecznych dzieci i młodzieży*, Sandomierz–Warszawa.
- Kałdon B., Tempczyk Ż. (2012), *Potrzeby młodzieży niedostosowanej społecznie, a funkcjonowanie wybranych subkultur młodzieżowych*, Wyd. Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, Ostrowiec Świętokrzyski–Warszawa.
- Kmiciek-Baran K. (1998), *Przynależność do grup nieformalnych wśród dzieci i młodzieży a poczucie alienacji*. W: S. Kawula (red.), *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Kołodziejek E. (2007), *Człowiek i świat w języku subkultur*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Kondracka M. (2008), Realne zagrożenia wirtualnych relacji dziecko – media elektroniczne, „*Nowa Szkoła*”, nr 2.
- Kozaczuk F. (2003), Rola agresji w zachowaniach skinheadów, „*Opieka. Wychowanie. Terapia*”, nr 1.
- Kwapiszewski J. (2008), Współczesne subkultury młodzieżowe i ich rola w społeczeństwie, „*Stupskie Studia Filozoficzne*”, nr 7.
- Majdańska U. (2006), *Metaforyka w tekstach rocka gotyckiego i muzyki około gotyckiej*, Wyd. „Na Rzekach Art.” Męcina Mała.
- Olkowski G. (2010), Parkour – nowa forma aktywności fizycznej, „*Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*” nr 6.
- Pęczak M. (1992), *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wyd. „SEMPER”, Warszawa.
- Piotrowski P. (2003), *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychologiczne*, Wyd. Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Rejman J. (2008), Subkultury przemocy, terroru i szantażu w świetle teorii wychowania resocjalizacyjnego, „*Kwartalnik Edukacyjny*”, nr 2.
- Richard B. (2006), Goth. W: S. Steinberg, P. Parmar, B. Richard (red.), *Contemporary Youth Culture. An International Encyclopedia*, Wyd. Greenwood Press, Westport, t. 2.
- Rowiński G. (1995), Nieformalne ruchy młodzieżowe, „*Wychowanie na Co Dzień*”, nr 10–11.
- Ryk A. (1999), Motywy uczestnictwa w subkulturze szalikowców, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, nr 6.
- Sochocki M. J. (2004), Kosmologia subkultur i profilaktyki, „*Remedium*”, nr 3.
- Sołtysiak T. (1998), Podkultury młodzieżowe (wybrane etiologiczne aspekty zjawiska oraz ogólne wskazania profilaktyczne, „*Wychowanie na Co Dzień*”, nr 3.

- Sołtysiak T. (2001), Problemy podkultur i sekt wśród młodzieży. W: W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Tempczyk Ż.E. (2012), Traceurzy – wytyczający nowe szlaki wśród subkultur młodzieżowych, „*Wychowanie na Co Dzień*”, nr 12.
- Waszyńska K. (2010), *Biograficzne uwarunkowania życia seksualnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Wołosiewicz M., Wołosiewicz I. (2005), Psychopedagogiczne uwarunkowania przynależności młodzieży do subkultury skinów, „*Szkice Humanistyczne*”, nr 1/2.
- Wrzesień W. (2001), Subkultury młodzieżowe, a proces socjalizacji wtórnej w szkole. W: J. Miłuska (red), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Poznań.
- Żmijewska B., Weyna J. (2005), Szaliki w górę, „*Ergo: Forum Wychowawców*”, nr 10.
<http://castleparty.com/> (z dnia 12.02.2014).

Monika Szpringer, Anna Dąbrowska**, Justyna Kosecka*, Katarzyna Surowiec**

Uczestnictwo w programach profilaktycznych i oczekiwania względem profilaktyki w opinii młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych

Wprowadzenie

Dywagacje dotyczące problemu profilaktyki uzależnień stanowiły element analizy badaczy już w starożytnych cywilizacjach, a nawet Starym Testamencie¹. Na koniec lat osiemdziesiątych przypada rozwój profilaktyki uzależnień, a co za tym idzie programów profilaktycznych, które w głównej mierze były skierowane do dzieci i młodzieży. W ciągu ostatniego dwudziestolecia, nastąpił wzrost liczby uczniów objętych programami z zakresu profilaktyki uzależnień, która nigdy wcześniej nie obejmowała swym zasięgiem tak dużej grupy dzieci i młodzieży². Masowo wdrażane w szkołach, zapoczątkowały pewną rewolucję w oświacie³.

Do zwiększenia się liczby tworzonych programów bez wątpienia przyczyniło się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z dnia 9 maja 2002 r., Nr 51, poz. 458, z późn. zm.), które obowiązuje szkoły do prowadzenia profilaktyki mającej na celu wychowanie i nauczanie młodzieży^{4,5}. Szkoła jako placówka zobowiązana do prowadzenia działań prewencyjnych

* Dr hab. Monika Szpringer, mgr Justyna Kosecka, mgr Katarzyna Surowiec, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

** Dr Anna Dąbrowska, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

¹ Por. B.T. Wronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa 2009, s. 23.

² Por. K. Ostaszewski, Kryzys profilaktyki, „*Remedium*”, nr 7–8/2002, s. 28–31.

³ Por. J. Szymańska, Profilaktyka w szkole, „*Remedium*”, nr 7–8/2002, s. 18–21.

⁴ Por. E. Jastrun, Profilaktyka w szkole, „*Świat Problemów*”, nr 10/2002, s. 39–41.

⁵ Por. K. Okulicz-Kozaryn, Profilaktyka w społecznościach lokalnych: pytania o efektywność, „*Świat Problemów*”, nr 6/2011, s. 30–34.

powinna najpełniej realizować założenia szkolnych programów profilaktycznych (SPP), a co za tym idzie zabezpieczać uczniów przed pojawieniem się dysfunkcji i ubiegać wystąpienie inicjacji w zakresie substancji psychoaktywnych^{6,7}. Znaczny wzrost ich liczby, nie oznacza jednak, że jakość wszystkich tworzonych programów w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych nie pozostawia wiele do życzenia⁸. Niektóre z nich nie są poparte rzetelną wiedzą, bowiem opierają się głównie na intuicji, czy doświadczeniach autorów lub stanowią zbiór opracowań innych programów. Niewątpliwie jest to spowodowane brakiem wymogów odnośnie recenzowania owych projektów pod względem merytorycznym przed etapem wprowadzenia programu w życie. Mając na uwadze powyższe istnieje potrzeba ustalania jasnych standardów działań profilaktycznych, które kierowane mają być do dzieci i młodzieży⁹.

Sposobem na zwiększenie skuteczności, a także realizacji szkolnych programów profilaktycznych jest uwzględnienie w toku prac nad nim identyfikacji uwarunkowań wyjściowych zlokalizowanych w czterech obszarach (klimat szkoły, szkolna koncepcja profilaktyki, przepisy i procedury z zakresu profilaktyki obowiązujące w szkole oraz działania profilaktyczne prowadzone w społeczności lokalnej, w której znajduje się szkoła i w której mieszkają uczniowie). Niewątpliwie identyfikacja uwarunkowań wyjściowych ma bardzo duże znaczenie biorąc pod uwagę skuteczność szkolnego programu profilaktycznego. Każde zaniedbanie w poszczególnym obszarze uwarunkowań wyjściowych będzie związane z obniżeniem skuteczności działań profilaktycznych, a nawet do wystąpienia sytuacji różnego rodzaju konfliktów związanych ze stosowaniem treści i metod niezgodnych z formalnymi regulacjami życia szkolnego¹⁰.

Obecnie szkolne programy profilaktyczne dotyczą różnego rodzaju uzależnień (chemicznych i niechemicznych) i stanowią podłoże do wielu dyskusji, podczas których oceniana jest ich skuteczność i zasadność. W związku z adresatami programów ich realizacja odbywa się przede wszystkim w środowisku szkolnym. Początkowo z racji mniejszej skali występowania problemu używania narkotyków, programy te dotyczyły przede wszystkim problemów alkoholowych wśród dzieci i młodzieży. Zwiększenie wystąpienia problemu używania narkotyków i innych substancji psychoaktywnych wśród młodzieży, skierowało uwa-

⁶ Por. M. Szpringer, *Medyczne, społeczne i profilaktyczne aspekty uzależnień narkotykowych dzieci i młodzieży*, Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej, Tom I/2003, s. 159–165.

⁷ Por. E. Jastrun, *Profilaktyka w szkole*, „Świat Problemów”, nr 10/2002, s. 39–41.

⁸ Por. Z. Juczynski, J. Chodkiewicz, A. Pisarski, *Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia dzieci i młodzieży. Monitorowanie zachowań zdrowotnych uczniów m. Łodzi*, Miejski Ośrodek Profilaktyki i Terapii Uzależnień 2004, s. 42.

⁹ Por. J. Szymańska, *Szkoła jako miejsce realizacji działań profilaktycznych*. W: Świątkiewicz G. (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania narkomanii, Warszawa 2002, s. 45–47.

¹⁰ Por. Z.B. Gaś, *Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole*. W: Gaś Z.B. (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin 2004, s. 17–31.

gę specjalistów na potrzebę zintensyfikowania działań z zakresu profilaktyki uzależnień¹¹. Zmiany w skali zjawiska stały się momentem przełomowym, w którym programy profilaktyczne ewaluowały¹².

Dzieci i młodzież jako specyficzna i wymagająca grupa odbiorców narzuca konieczność szczególnego podejścia i metod pracy. U nastolatków naturalnym jest, że krytycyzm w ocenie oraz analiza informacji pod kątem ich wiarygodności i własnych doświadczeń, wymusza większą staranność w opracowaniu programów. Równie ważny jest adekwatny wybór treści kierowanych do młodzieży szkolnej, które niezrozumiane lub odebrane jako zbyt oczywiste nie dadzą pozytywnych efektów. Jeżeli tematyka programu nie będzie rzeczowa, dostosowana do poziomu wiedzy odbiorców, a informacje zbyt szczegółowe, może on być nieefektywny a nawet skłonić do działań antyzdrowotnych^{13, 14}.

Bardzo ważnym elementem, który warunkuje skuteczność programów profilaktycznych jest włączenie do nich rodziców¹⁵. Dodatkowo w literaturze przedmiotu autorzy wyróżniają jako istotne, z punktu widzenia skutecznej realizacji programów profilaktycznych w środowisku młodzieży uczestnictwo m.in.: mass mediów, instytucji pomocy społecznej, duchownych, przedstawicieli administracji oświatowej i organizacji pozarządowych¹⁶.

Szkolne programy profilaktyczne mają podobną tematykę w wielu krajach i dotyczą aktualnych problemów dotyczących młodych ludzi.

Hiszpańskie programy profilaktyczne realizowane w szkołach dotyczą problemów typowych dla rozwiniętych państw europejskich, poruszają szerokie spektrum zagadnień. Dużo miejsca poświęca się sprawom zdrowia i zdrowego odżywiania. Popularne są m. in. programy dotyczące zapobiegania otyłości u uczniów¹⁷. Zapobieganiu temu zjawisku wiele miejsca poświęca się również w szkołach i na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych Ameryki, gdzie otyłość stanowi olbrzymi problem i wyzwanie społeczne¹⁸. Często poruszonym problemem jest również zapobieganie przemocy w szkołach i na uniwersytetach¹⁹. Np. dla barcelońskich szkół wydawane są m. in. coroczne, obszerne *Integralne Programy*

¹¹ Por. L. Maculewicz, Realizacja programów profilaktycznych w szkołach, „*Studia Gdańskie*”, 2007, t. IV, s. 215–224.

¹² Por. E. Jastrun, Profilaktyka w szkole, „*Świat Problemów*”, nr 10/2002, 39–41.

¹³ Por. G. Świątkiewicz, Profilaktyka w środowisku lokalnym. W: Świątkiewicz G. (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania narkomanii, Warszawa 2002, s. 33–37.

¹⁴ Por. J. Szymańska, Szkoła jako miejsce realizacji działań profilaktycznych. W: Świątkiewicz G. (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania narkomanii, Warszawa 2002, s. 45–47.

¹⁵ Tamże, s. 45–47.

¹⁶ Por. M. Szpringer, Medyczne, społeczne i profilaktyczne aspekty uzależnień narkotykowych dzieci i młodzieży, *Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej*, Tom I/2003, s. 159–165.

¹⁷ Por. M.J. Castillo, *Ureña Prevención de la obesidad infantil desde la escuela*, Taxara 2006, s. 1–8.

¹⁸ Por. *Childhood Obesity Prevention Programs: Comparative Effectiveness Review and Meta-Analysis* 2013, s. 835.

¹⁹ Por. E. Oliver, *Guia de prevencion y atencion de la violencia de genero en las universidades*, Barcelona 2008, s. 5–6.

Bezpieczeństwa w Ośrodkach Nauczania Obowiązkowego, które opracowuje Instytut Profilaktyki Zdrowia i Środowiska Naturalnego w Barcelonie. Program z 2012 r. zajmuje się przede wszystkim wszechstronnym bezpieczeństwem w szkołach i zawiera między innymi informacje o obszarach i aspektach utrzymywania kompleksowego bezpieczeństwa w szkołach, wprowadzania polityki bezpieczeństwa na ogólnych i szczegółowych zasadach i zapobiegania ryzyku. Wyznacza on ponadto podmioty odpowiedzialne za przeprowadzanie wizytacji pod kontem monitorowania wdrażania programu²⁰.

Często spotykane są również programy dotyczące profilaktyki uzależnień. Programy profilaktyczne w szkołach w krajach hiszpańskojęzycznych w Ameryce Łacińskiej, np. rządowy *Krajowy Program Bezpieczna Szkoła 2010* opracowany dla Meksyku, koncentruje się na zapobieganiu problemom najbardziej specyficznym dla tamtego regionu, a więc na walce z uzależnieniami dzieci i młodzieży szkolnej od różnych narkotyków. Programy profilaktyczne opracowywane są dla nauczycieli (rola nauczyciela w edukacji na temat narkotyków i w zapobieganiu uzależnieniom; profil nauczania ucznia uzależnionego; podstawy profilaktyki uzależnień) i dzieci młodzieży, już od poziomu szkoły podstawowej²¹. Także w Wielkiej Brytanii, powstają liczne programy prewencji narkomanii i alkoholizowania się młodzieży szkolnej²².

Nową ofertą w profilaktyce jest popularny w Stanach Zjednoczonych mentoring. Działania profilaktyczne z wykorzystaniem mentoringu w Stanach Zjednoczonych skierowane są głównie do dzieci i młodzieży wykluczonych i niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych tymi zjawiskami²³. Ta propozycja profilaktyczna, która niewątpliwie jest innowacyjna, skupia się głównie na doradczej roli osoby – mentora, której młodzi ludzie ufają i dzielą się swoimi pomysłami. Działania profilaktyczne realizowane są poprzez promowanie czynników ochronnych wśród młodych osób, wśród których wyróżniono: budowanie więzi społecznych, angażowanie dzieci i młodzieży w życie społeczne oraz rozwój ich umiejętności. Skuteczność tych działań w ostatnich latach jest przedmiotem badań licznych naukowców. Badacze stwierdzają, że do najbardziej skutecznych projektów zaliczyć można te, których uczestnicy regularnie spotykają się ze swoim doradcą. Dodatkowo jako czynnik wpływający na skuteczność badacze wymieniają nadzór, co najmniej raz w miesiącu osób objętych działaniami mentoringu^{24, 25}.

²⁰ Por. *La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de españa*, Barcelona Mayo 2012, s. 9–69.

²¹ Por. *Programa Nacional Escuela Segura. Alianza por la Calidad de la Educacion*, Gobierno Federal 2010, s. 5.

²² Por. *No quick fix exposing the depth of britain's drug and alkohol*, 2013, s. 107.

²³ Por. A. Barczykowska, Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych), „*Resocjalizacja Polska*”, nr 3/2012, s. 263–276.

²⁴ Por. D. DuBois et al., Effectiveness of mentoring programmes for youth: a meta-analytic review, „*American Journal of Community Psychology*” 2002, 30(2), s. 157–159.

²⁵ Por. R. Tarling, T. Davison, A. Clarke, Mentoring projects the national evaluation of the youth justice board's mentoring projects. *Institute for Social Research*, University of Surrey 2004, dostęp on-line.

Pomimo wielu problemów, jakie napotkać mogą twórcy i realizatorzy projektów profilaktycznych, w środowisku oświatowym powstało wiele rzetelnych i odnoszących się do współczesnych problemów młodzieży programów ale ciągle są to nieliczne środowiska²⁶.

Mimo, iż powstają nowe programy profilaktyczne to jednak ich skuteczność ocenia się jako słaba lub bardzo słaba, a pojęcie profilaktyki szkolnej zdewaluowało się i młodzież coraz bardziej krytycznie ocenia działania zapobiegawcze oraz uczestniczy w nich ze względu na ich obligatoryjność. Warto zatem podjąć badania nad oczekiwaniami młodzieży w zakresie profilaktyki jako protagonistami i podmiotami tych działań.

Cel pracy

Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii młodzieży na temat programów profilaktycznych oraz ich oczekiwań względem działań profilaktycznych.

Materiał i metody

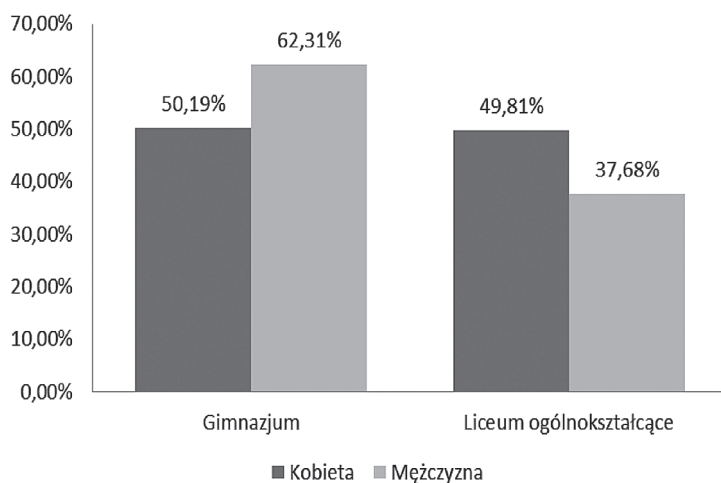
Anonimowe badania zostały przeprowadzone we wrześniu 2013 roku, wśród uczniów uczęszczających do pierwszych i trzecich klas gimnazjum i liceum ogólnokształcącego z terenu województwa świętokrzyskiego. Spośród 715 przebadanych osób, ostatecznie do dalszej analizy zakwalifikowano grupę 486 uczniów (260 gimnazjalistów i 208 licealistów). W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, za narzędzie badawcze posłużyła ankieta własnej konstrukcji. Pytania dotyczące uczestnictwa młodzieży w programach profilaktycznych stanowiły część kwestionariusza ankiety badającej również podejmowanie przez młodych zachowań ryzykownych (związanych głównie z spożywaniem alkoholu, stosowaniem środków psychoaktywnych oraz podejmowaniem ryzykownych zachowań związanych ze stosowaniem przemocy).

Do opracowania bazy danych wykorzystano oprogramowanie Microsoft Excel 2007, natomiast analizę statystyczną przeprowadzono za pomocą oprogramowania Gnu R oraz pakietu Gretl.

Wyniki

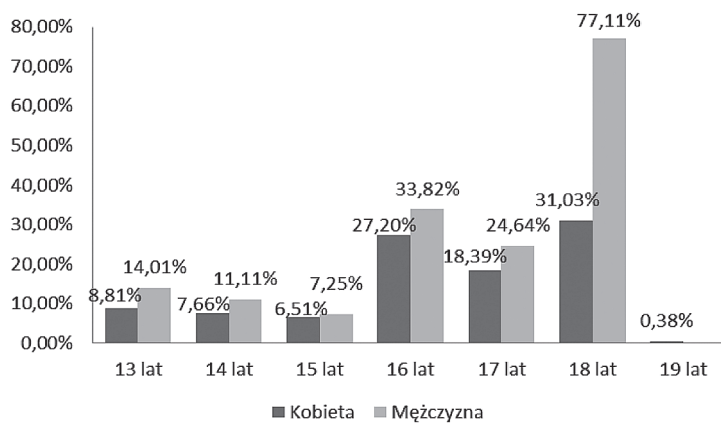
Badania przeprowadzono w grupie 468 uczniów (260 gimnazjalistów i 208 licealistów), wśród których kobiety stanowiły 55,77% ($n = 261$), a mężczyźni 44,23% ($n = 207$) (ryc. 1).

²⁶ Por. M. Szpringer, Medyczne, społeczne i profilaktyczne aspekty uzależnień narkotykowych dzieci i młodzieży, „*Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej*”, Tom I/2003, s. 159–165.



Rycina 1. Liczba badanych w poszczególnych typach szkoły według płci

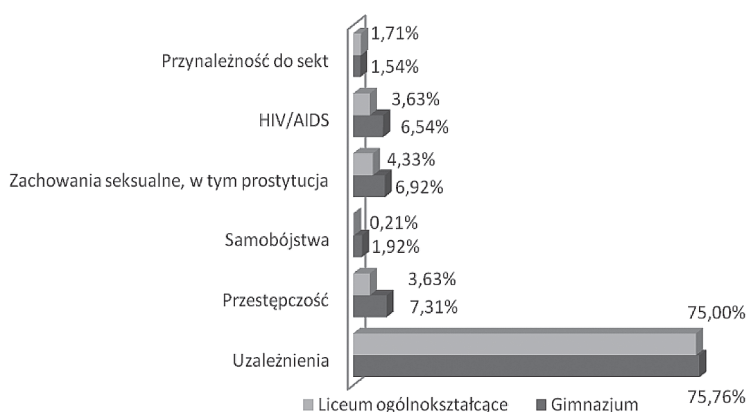
Spośród ogółu badanych największy odsetek, zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn stanowiły osoby w przedziale wiekowym 16–18 lat ($n = 341$). Najmniej liczną grupę tworzyli uczniowie w wieku 19 lat ($n = 1$) oraz 15 lat ($n = 32$) (ryc. 2).



Rycina 2. Struktura badanych ze względu na wiek

Wśród badanych uczniów średnia wieku wyniosła 16,06 ($SD \pm 1,58$, przedział wieku 13–19 lat). Ankietowanych poproszono o wyrażenie opinii odnośnie zakresu tematycznego programu profilaktycznego realizowanego w danej placówce oświatowej. Typ placówki nie determinował tematyki poruszanej podczas realizacji projektu prewencyjnego ($p > \alpha$). Trzy czwarte gimnazjalistów i licealistów deklarowało uczestnictwo w zajęciach z zakresu

profilaktyki uzależnień, które głównie dotyczyły uzależnienia od alkoholu i substancji psychoaktywnych. Z analizy badań własnych (ryc. 3) wynika, że najmniej uwagi poświęcono działaniom mającym na celu prewencję samobójstw (1,28%) oraz przynależności młodzieży do sekt (2,56%), zaś najczęściej podejmowaną problematyką z zakresu profilaktyki były różne programy dotyczące uzależnień (przy czym tematyka projektów profilaktycznych odnosiła się głównie do uzależnień chemicznych, a jedynie w nielicznych przypadkach poruszała problematykę nowych uzależnień XXI wieku np. zakupokolizmu, uzależnienia od Internetu, gier komputerowych czy od poprawiania wyglądu) ($p > \alpha$).



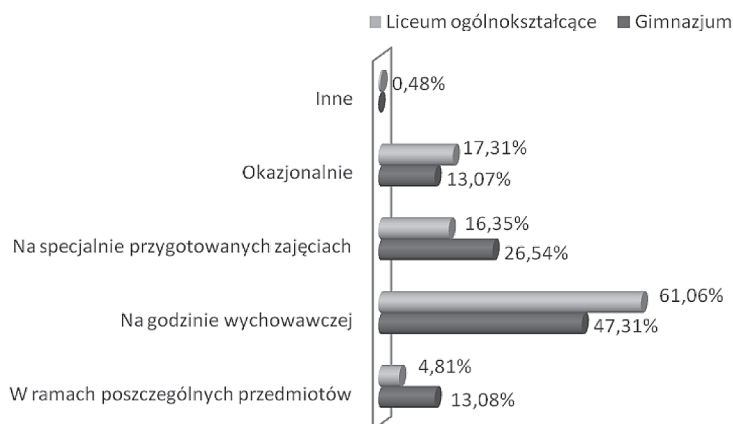
Rycina 3. Zakres tematyczny programów profilaktycznych realizowanych w szkołach

Kolejnym analizowanym zagadnieniem, był rodzaj zajęć w ramach których prowadzono działania profilaktyczne. Zarówno w gimnazjum jak i w liceum ogólnokształcącym zdecydowanie najczęściej omawiane zajęcia realizowano na godzinie wychowawczej, co łączy się z bardzo ograniczonym zasięgiem czasowym, jak również atmosferą zajęć, która powinna sprzyjać otwartości i poczuciu bezpieczeństwa. Godziny wychowawcze często są utożsamiane z czasem na działania formalne związane z zadaniami wychowawcy klasowego.

Niepokojącym wydaje się być fakt, że aż 14,96% ogółu badanych deklarowało, iż zajęcia profilaktyczne realizowane były jedynie okazjonalnie ($p = 0,000$). W obydwu typach szkół programy profilaktyczne bardzo rzadko realizowane były na specjalnie przygotowanych zajęciach (gimnazjum – 26,54%; liceum ogólnokształcące – 16,35%) (ryc. 4).

Statystycznie istotna była także zależność pomiędzy typem szkoły do której uczęszczają ankietowani a osobą, która realizowała zagadnienia związane z szeroko pojętą profilaktyką ($p = 0,004$). W szkole gimnazjalnej nieco ponad 85% zajęć przeprowadzał pedagog szkolny lub wychowawca klasy. Biorąc pod uwagę uczniów liceów ogólnokształcących, osobom najczęściej realizującą zajęcia był pedagog szkolny (54,81%). Co ciekawe tylko nieliczni uczniowie wskazali, że osobą odpowiedzialną za przeprowadzenie projektu profilaktycznego była zaproszona osoba specjalnie do tego przygotowana. Młodzież najczęściej wymieniała

takie osoby jak: położna lub pielęgniarka, policjant oraz lekarz (tabela 1). Trudno jednak w tym przypadku mówić o systematycznych, długofalowych programach, w których uczestniczą specjaliści. Często powodem krótkich lub jednorazowych spotkań jest brak środków na tego typu działalność. Jedynie szkoły, które aplikowały i otrzymały wsparcie ze źródeł zewnętrznych do realizacji działań profilaktycznych prowadziły programy o długim zasięgu.



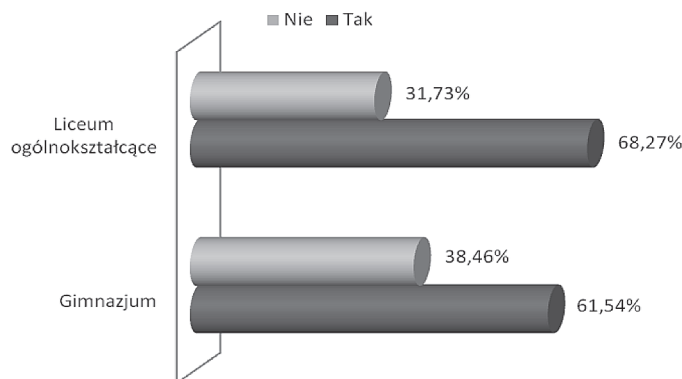
Rycina 4. Rodzaj zajęć w ramach, których realizowany był program

Tabela 1. Osoba odpowiedzialna za przeprowadzenie programu profilaktycznego

Typ szkoły	Osoba realizująca program profilaktyczny								
	Pedagog szkolny (w placówce)		Wychowawca klasy (wychowawca grupy)		Nauczyciele poszczególnych przedmiotów		Inne osoby		Razem
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Gimnazjum	111	42,69	112	43,08	32	12,31	5	1,92	260
Liceum ogólnokształcące	114	54,81	71	3,13	13	6,25	10	4,81	208
Razem	225	40,08	183	39,10	45	9,62	15	3,21	468
p<a	$\chi^2 = 13,3011 > \chi^2_{0,01;3} = 11,3449$ rc = -0,07941206								

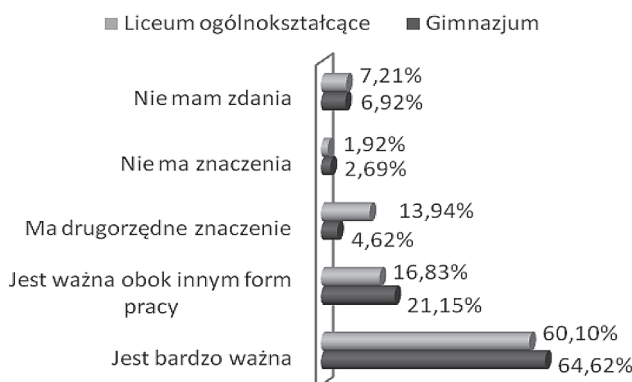
Odnosnie obligatoryjności uczestnictwa badanych w zajęciach profilaktycznych uzyskane wyniki wskazują na brak różnic w poszczególnych typach placówek. Uczniowie szkół gimnazjalnych w ponad 60% przyznali, że uczestnictwo w zajęciach profilaktycznych było obowiązkowe. W przypadku licealistów odsetek ten wyniósł blisko 70% ($p > \alpha$) (ryc. 5). Obligatoryjność zajęć budzi liczne zastrzeżenia, bowiem przeprowadzane badania w 2004 roku już wskazywały na wysoką obligatoryjność zajęć (75%) a badana młodzież bardzo

krytycznie oceniała nakaz uczestniczenia w tego typu zajęciach i postulowała konieczność zwiększenia atrakcyjności zajęć i stworzenia oferty z której uczniowie korzystaliby zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami (Szpringer 2004, s. 359–402).



Rycina 5. Obowiązkowe uczestnictwo badanych w zajęciach profilaktycznych w zależności od typu szkoły

W opinii ponad 60% gimnazjalistów i licealistów prowadzenie zajęć profilaktycznych w środowisku szkolnym jest bardzo ważne. Prawie 14% licealistów wskazało, że profilaktyka ma drugorzędne znaczenie. Ogółem 18,16% badanych uczniów traktuje profilaktykę jako drugorzędną lub nie mającą znaczenia. Zależność ta jest istotna statystycznie ($p = 0,009$) (rycina 6). Pytano również o zaproszenie kolegi lub koleżanki na zajęcia profilaktyczne i ponad 80% badanych nie zaprosiłaby nikogo ze swoich znajomych na zajęcia profilaktyczne prowadzone w szkole, głównie ze względu na ich słabą atrakcyjność.



Rycina 6. Opinia na temat zasadności prowadzenia zajęć profilaktycznych a typ szkoły

Uczniowie mający problemy z nauką (z ocenami dopuszczającymi) częściej wyrażali pogląd, iż nie wiedzą jaka jest rola działań profilaktycznych (23,81%). Im wyższe oceny mieli uczniowie, tym lepiej oceniali oni zajęcia profilaktyczne ($p = 0,04$) (tabela 2). Być może ma to związek z tym, iż uczniowie osiągający gorsze wyniki w nauce mają częściej negatywny stosunek do szkoły i gorzej oceniają szkołę jako instytucję, a wraz z nią prowadzone zajęcia profilaktyczne.

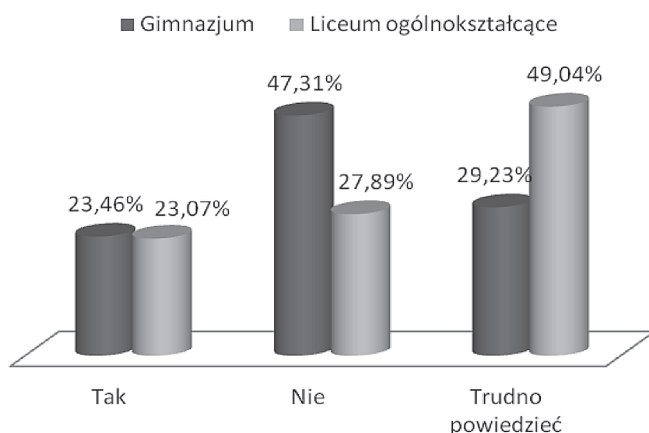
Tabela 2. Opinia na temat zasadności prowadzenia zajęć profilaktycznych a osiągnięcia szkolne

Osiągnięcia w szkole	Opinia na temat zasadności prowadzenia zajęć profilaktycznych										
	Jest bardzo ważna		Jest ważna obok innych form pracy		Ma drugorzędne znaczenie		Nie ma znaczenia		Nie mam zdania		Razem
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Bardzo dobry	45	58,44	20	25,97	6	7,79	1	1,30	5	6,49	77
Dobry	124	65,26	37	19,47	14	7,37	3	1,58	12	7,89	190
Dostateczny	116	64,44	30	16,67	18	10,00	5	2,78	11	6,11	180
Dopuszczający	8	38,10	3	14,29	3	14,29	2	9,52	5	23,81	21
Razem	293	62,61	90	19,23	41	8,76	11	2,35	33	7,05	468
p<a	$\chi^2 = 21,1491 = > \chi^2_{0,05;12} = 21,0261$ rc = 0,08186062										

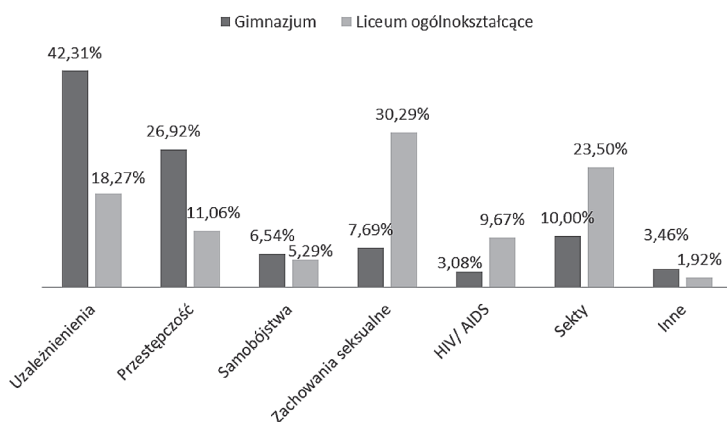
Analizując dane dotyczące satysfakcji uczniów z uczestnictwa w programie profilaktycznym można stwierdzić, iż opinia na ten temat jest bardzo zróżnicowana. Wśród gimnazjalistów zdecydowanie największy odsetek zadeklarował swoje niezadowolenie i niespełnienie oczekiwań realizowanego programu (47,31%). Co ciekawe, blisko połowa licealistów nie potrafiła wyrazić jednoznacznego zdania na ten temat (49,04%) (rycina 7). Uczniowie zgłaszali, iż prowadzone zajęcia były mało ciekawe i opierały się głównie na przekazaniu faktów i wiedzy teoretycznej za pomocą filmów i prezentacji multimedialnych. Zdaniem 35,77% ($n = 93$) gimnazjalistów i 32,21% ($n = 67$) licealistów zajęcia byłyby dużo ciekawsze jeżeli prowadzone byłyby przez ekspertów z danej dziedziny i poza szkołą np. w środowisku lokalnym – klubach osiedlowych, organizacjach pozarządowych. Sami uczniowie do najbardziej ciekawych zajęć zaliczyli te z zakresu profilaktyki HIV/AIDS z udziałem osób, które doświadczyły lub doświadczały aktualnie różnych trudności w życiu z powodu zakażenia wirusem HIV i potrafią sobie z nimi radzić.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem były oczekiwania młodzieży względem zakresu tematycznego, jaki poruszany miałby być podczas realizacji programów profilaktycznych. Opinie młodzieży znacząco różniły się od siebie biorąc pod uwagę typ szkoły do jakiej uczęszczają. Wśród gimnazjalistów najliczniejszą grupę stanowili badani, którzy zainteresowani byłiby tematyką związaną z profilaktyką uzależnień (42,31%), w drugiej zaś kolejności problemem przestępczości (26,92%). Spośród zbadanych licealistów blisko 1/3

zdeklarowała chęć uczestniczenia w zajęciach z zakresu zachowań seksualnych, w tym prostytucji (30,29%). Ponadto młodzież zgłaszała, że najczęściej i tak nie ma wpływu na rodzaj programu profilaktycznego, w którym musi uczestniczyć, bowiem zazwyczaj jest to narzucone przez szkołę ($p > \alpha$). Szczegółowe dane prezentuje rycina 8.



Rycina 7. Opinia młodzieży dotycząca zadowolenia i satysfakcji z udziału w programie profilaktycznym



Rycina 8. Oczekiwania młodzieży względem zakresu działań profilaktycznych

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań własnych wynika, że tematyka programów profilaktycznych realizowana w obydwóch typach szkół skupia się głównie na działaniach

profilaktycznych dotyczących uzależnień (w szczególności uzależnienia od alkoholu i narkotyków). Uzyskane wyniki wskazują również, że w przeważającej liczbie, zajęcia profilaktyczne prowadzone są przez pedagogów szkolnych, jednak zdaniem autorów wskazane byłoby angażowanie w te działania specjalistów z danego zakresu, co przyczyniłoby się do poprawy jakości i atrakcyjności programu. Wyniki badań dotyczące opinii uczniów na temat zasadności prowadzenia zajęć profilaktycznych w szkołach są optymistyczne, gdyż w obu grupach większość młodzieży uważa, że profilaktyka w szkole jest ważna.. Gimnazjaliści w większości opowiedzieli się za wprowadzaniem nowych programów dotyczących uzależnień, w szczególności, takich jak uzależnienie od Internetu, gier komputerowych czy solarium. Biorąc pod uwagę licealistów zakresem tematycznym, którym byłoby szczególnie zainteresowani są zachowania seksualne w tym prostytutka a w drugiej kolejności profilaktyka przynależności do sekt.

Warto stworzyć dla młodzieży ciekawą ofertę zajęć profilaktycznych prowadzonych przez profesjonalistów metodami aktywnymi, stwarzając okazję do dyskusji i dialogu zamiast nieatrakcyjnych, powtarzalnych na różnych poziomach edukacji obligatoryjnych programów, w których młodzi ludzie nie odnajdują odpowiedzi na ich rzeczywiste problemy.

Reasumując według autorów niezbędnym jest prowadzenie działań systemowych, które pozwolą nie tylko na poszerzenie tematyki podejmowanej w programach profilaktycznych w szkołach, ale zwiększą atrakcyjność podejmowanych działań profilaktycznych. Ważne jest również przygotowanie kompetentnej kadry, zabezpieczenie środków finansowych i diagnozowanie potrzeb młodzieży oraz zapotrzebowania na różne działania profilaktyczne i koordynowanie działań profilaktycznych prowadzonych w szkole i środowisku lokalnym.

Dyskusja

Najtańszą a zarazem najskuteczniejszą formą reagowania na potencjalne ryzyko i zachowania ryzykowne jest profilaktyka. Działaniami z tego zakresu zajmuje się wiele instytucji, ale profilaktyka zachowań ryzykowanych wśród młodzieży realizowane jest głównie w szkole²⁷. W ostatnich latach obserwujemy coraz więcej programów profilaktycznych przeznaczonych do realizacji w szkołach na różnych poziomach edukacji. Mimo to skuteczność owych programów jest nadal niewielka. Dzieje się tak głównie z powodu licznie napotykanym problemów podczas ich konstruowania i realizowania, w tym braku środków finansowych na ich atrakcyjną realizację²⁸.

²⁷ Por. J. Sierosławski, Substancje psychoaktywne. Postawy i zachowania. Raport z badań ankietowych realizowanych w województwie zachodniopomorskim w 2010 roku, *Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego w Szczecinie*, Szczecin 2011, s. 85.

²⁸ Por. K. Ostaszewski, Kryzys profilaktyki, „*Remedium*”, nr 7–8/2002, s. 28–31.

Porównując wyniki badań własnych dotyczących deklarowanych przez gimnazjalistów i licealistów najczęstszych zakresów tematycznych w znacznej mierze dotyczą one uzależnień od narkotyków i alkoholu. Podobne wyniki prezentują autorzy badań z 2007 roku²⁹, w których wykazali, że aż 99,4% gimnazjalistów uczestniczyło w zajęciach profilaktycznych z zakresu narkomanii. Wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci i młodzieży w wieku szkolnym na terenie miasta Tarnów wskazują, że niespełna 68% uczniów uczestniczyło w zajęciach profilaktycznych dotyczących problemu narkomanii³⁰. Odnosząc się do wyżej wymienionych badań A. Zaród, z których wynika, że młodzież szkolna nie jest szczególnie zainteresowana zajęciami profilaktycznymi o tematyce narkotykowej, znajduje to potwierdzenie w uzyskanych wynikach badań własnych. Oczekiwania gimnazjalistów w zakresie tematyki prowadzonych zajęć skupiały się głównie wokół tzw. uzależnień behawioralnych, natomiast w grupie licealistów na problematyce zachowań seksualnych w tym prostytucji³¹. Badania Szpringer M. dotyczące oczekiwań młodzieży szkół gimnazjalnych w zakresie działań profilaktycznych w środowisku szkolnym wskazują, że aż 83,5% uczniów oczekuje zmian względem działań profilaktycznych. Zmiany te dotyczą w kolejności: dobrowolnego udziału w zajęciach profilaktycznych, atrakcyjnych i aktywnie prowadzonych zajęć, interesujących tematów i profesjonalnej kadry (prowadzenia zajęć przez specjalistów z danej dziedziny), organizowania czasu wolnego związanego z zainteresowaniami uczniów, wzbogacenia oferty zajęć, możliwości wyboru uczestniczenia w programie profilaktycznych oraz możliwości brania udziału w zajęciach profilaktycznych poza szkołą³². Ponadto aktualnie coraz częściej podkreśla się innowacyjne podejście do działań profilaktycznych realizowanych w środowisku szkolnym. W tym wymiarze „innowacja” odnosi się głównie do dobrowolnego uczestnictwa w programach profilaktycznych, dzięki czemu prowadzone zajęcia przynoszą znacząco lepsze efekty niż w przypadku zajęć obowiązkowych³³. W badaniach własnych uzyskane wyniki wskazują, iż osobą odpowiedzialną za realizację programu profilaktycznego w środowisku szkolnym najczęściej był pedagog szkolny (54,81%). Tymczasem w literaturze przedmiotu podkreśla się, iż osiągnięcie pozytywnych rezultatów jest znacznie łatwiejsze jeżeli do działań profilaktycznych zostaną zaangażowani eksperci. Działania szkoły powinny głównie skupiać się na diagnozie istniejących problemów³⁴.

A. Baładynowicz wskazuje, iż istnieje potrzeba kompleksowego systemu, który koordynowałby działania społeczne, szczególnie w zakresie niesienia pomocy rodzinie. Nie dopuszczałoby to do powielania różnych działań i wielokrotnego uczestniczenia w tych sa-

²⁹ Por. L. Waszkiewicz, K. Połtyn-Zaradna, K. Zatońska, D. Wargosz, Kontakty z narkotykami młodzieży szkół gimnazjalnych, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 89(4)2008.

³⁰ Por. A. Zaród, *Młodzież a substancje psychoaktywne, Opracowanie raportu w oparciu o przeprowadzone badania zagrożeń substancjami psychoaktywnymi*, Tarnów 2005, s. 30.

³¹ Tamże, s. 30.

³² Por. M. Szpringer, *Profilaktyka społeczna*, Kielce 2004, s. 13–28.

³³ <http://www.od-do.org/innowacje-w-profilaktyce-uzaleznien-2014.04.19>.

³⁴ <http://www.od-do.org/innowacje-w-profilaktyce-uzaleznien-2014.04.19>.

mych działaniach profilaktycznych na różnych poziomach edukacji³⁵. Warto uwzględnić w profilaktyce wszelkie czynniki protekcyjne zaburzeń zachowania i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Młodzież oczekuje nie tylko atrakcyjnych programów, ale przede wszystkim kompetentnej kadry realizującej, która będzie potrafiła nawiązać właściwe relacje z odbiorcami działań profilaktycznych co wymaga dłuższego czasu a nie jednorazowego spotkania³⁶.

Istotny jest głos młodych ludzi w zakresie ich oczekiwań w stosunku do działań profilaktycznych, bowiem od ich akceptacji i zaangażowania zależy zmiana w pozytywnym kierunku, poszukiwanie rozwiązań ich problemów w sposób akceptowany społecznie. Istotnej jest aby poprzez działania profilaktyczne zapewnić młodzieży wielowymiarowe wsparcie w sytuacji kryzysu adolescencyjnego.

Streszczenie

Szkoła jako instytucja, w której dzieci i młodzież spędzają 1/3 czasu w ciągu dnia, powinna zajmować się nie tylko nauczaniem ale brać czynny udział w realizacji działań z zakresu szeroko rozumianej profilaktyki i wychowania.

Cel pracy: Celem badań było zapoznanie się z opinią młodzieży szkolnej na temat uczestnictwa i oczekiwań względem programów profilaktycznych.

Materiał i metody: Badaniem objęto 468 uczniów klas I i III szkół gimnazjalnych i liceów ogólnokształcących na terenie województwa świętokrzyskiego, w wieku 13–19 lat. Do analizy statystycznej użyto programu Microsoft Excel 2007, oprogramowanie Gnu R i pakietu Gretl.

Wyniki: Badania własne wskazują, że najczęściej realizowano w szkoła zajęcia o tematyce uzależnień od narkotyków i alkoholu, które w opinii większości uczniów były obowiązkowe. Odnotowano statystycznie istotną zależność pomiędzy osiąganymi wynikami w nauce a opinią na temat zasadności prowadzenia zajęć profilaktycznych. Większość uczniów z przewagą ocen dopuszczających nie wyraziła zdania na ten temat.

Istnieje potrzeba ciągłego doskonalenia i wprowadzania nowych programów profilaktycznych, które uwzględniałyby najnowsze doświadczenia badaczy oraz zainteresowania i potrzeby informacyjne młodzieży szkolnej.

Słowa kluczowe: programy profilaktyczne, młodzież szkolna, zachowania ryzykowne, substancje psychoaktywne.

³⁵ Por. A. Bałandynowicz, Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej. W: Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja, Tom II*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 82.

³⁶ Z. Formella, M. Szpringer, La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale, „*Orientamenti Pedagogici*” 2012, Vol. 59, n. 1(347).

Abstract

Participation in prophylactic programmes and expectations towards the prophylaxis in the opinion of junior high school and high school students

Introduction: As an institution where young people spend 1\3 of their time during the day, schools should not only teach but also participate actively in the implementation of activities in scope of a broadly-understood prophylaxis and education.

Aim: The aim of the research was to determine young people's opinions about participation in and expectations towards prophylactic programmes.

Material and methods: The survey included 468 students (13–19 years age bracket) of 1st and 3rd grades of junior high schools and high schools in the Świętokrzyskie voivodeship. The statistical analysis was carried out by means of the Microsoft Excel 2007 as well as the Gnu software and Gretl package.

Results: Own research indicates that the most frequently implemented prophylactic activities at schools concern the additions to narcotics and alcohol, and are perceived as obligatory by the interviewed students. A statistically relevant relation has been recorded between the students' performance at school and their opinion about the validity of prophylactic activities. The majority of students displaying average/passable performance expressed no opinion on the issue.

Conclusions: There is a necessity of continuous improvement and introduction of new prophylactic programmes which would include the most recent knowledge of researchers as well as address young people's interests and need of information.

Key words: prophylactic programmes, students, risk behaviours, psychoactive substances.

Bibliografia

- Agency for Healthcare Research and Quality U.S. Department of Health and Human Services (2013), *Childhood Obesity Prevention Programs: Comparative Effectiveness Review and Meta-Analysis*, Baltimore, Nr 115.
- Balandynowicz A. (2007), Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej. W: Urban B., Stanik J. M. (red.), *Resocjalizacja, Tom II*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Barczykowska A. (2012), Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych), *„Resocjalizacja Polska”*, nr 3.
- Castillo Ureña M.J. (2006), *Prevención de la obesidad infantil desde la escuela*, Taxara.
- DuBois D. et al. (2002). Effectiveness of mentoring programmes for youth: a meta-analytic review, *American Journal of Community Psychology*, 30(2).
- Formella Z, Szpringer M. (2012), La relazione con l'educatore maturo come fattore di protezione nel disagio adolescenziale, *„Orientamenti Pedagogici”*, Vol. 59, no 1(347)2012.
- Gaś Z.B. (2004), Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole. W: Gaś Z.B. (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin.

- <http://www.od-do.org/innowacje-w-profilaktyce-uzaleznien> [2014.04.19] *Innowacje w profilaktyce uzaleźnień wśród młodzieży*.
- Jastrun E. (2002), Profilaktyka w szkole, „Świat Problemów”, nr 10.
- Juczynski Z, Chodkiewicz J, Pisarski A. (2004), *Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia dzieci i młodzieży. Monitorowanie zachowań zdrowotnych uczniów m. Łodzi*, Miejski Ośrodek Profilaktyki i Terapii Uzależnień.
- La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España (Grupo EDURIS)*, Universitat Autònoma de Barcelona Mayo 2012.
- Maculewicz L. (2007), Realizacja programów profilaktycznych w szkołach, „*Studia Gdańskie*”, t. IV.
- No quick fix exposing the depth of Britain's drug and alcohol.*, Breakthrough Britain II, London 2013.
- Okulicz-Kozaryn K. (2011), *Profilaktyka w społecznościach lokalnych: pytania o efektywność*, „Świat Problemów”, Nr 6.
- Oliver E. (2008), *Guia de prevencion y atencion de la violencia de genero en las universidades*, Barcelona.
- Ostaszewski K. (2002), *Kryzys profilaktyki*, „*Remedium*”, nr 7–8.
- Programa Nacional Escuela Segura. Alianza por la Calidad de la Educacion* (2010), Gobierno Federal, Mexico.
- Raczkowska J. (1996), Profilaktyka w szkole. Problemy, doświadczenia, wyzwania, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, nr 1.
- Sierosławski J. (2011), Substancje psychoaktywne. Postawy i zachowania. Raport z badań ankietowych realizowanych w województwie zachodniopomorskim w 2010 roku, Urząd Marszałkowski Województwa Zachodniopomorskiego w Szczecinie, Szczecin.
- Świątkiewicz G., (2002), Profilaktyka w środowisku lokalnym, W: G. Świątkiewicz (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.
- Szpringer M. (2003), Medyczne, społeczne i profilaktyczne aspekty uzależnień narkotykowych dzieci i młodzieży, „*Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej*”, Tom I.
- Szpringer M. (2004), *Profilaktyka społeczna*, Kielce.
- Szymańska J. (2002), Profilaktyka w szkole, „*Remedium*”, nr 7–8.
- Szymańska J. (2002), Szkoła jako miejsce realizacji działań profilaktycznych. W: Świątkiewicz G. (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania narkomanii, Warszawa.
- Tarling R., Davison T., Clarke A. (2004), Mentoring projects the national evaluation of the youth justice board's mentoring projects. *Institute for Social Research*, University of Surrey 2004; <http://www.youth-justice-board.gov.uk/Publications/Scripts/prodView.asp?idproduct=165&cep=YJB> dostęp: 2013-01-22]
- Waszkiewicz L., Połtyn-Zaradna K, Zatońska K, Wargosz D. (2008), Kontakty z narkotykami młodzieży szkół gimnazjalnych, „*Problemy Higieny i Epidemiologii*”, 89(4).
- Wronowicz B.T. (2009), *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Wyd. Media Rodzina, Warszawa.
- Zaród A. (2005), *Młodzież a substancje psychoaktywne, Opracowanie raportu w oparciu o przeprowadzone badania zagrożeń substancjami psychoaktywnymi*, Tarnów.

Krzysztof Gąsior*

Prężność rodzinna – nowe wyzwanie dla profilaktyki

Wprowadzenie

Rodzina jest pierwotnym i zarazem najsilniejszym systemem, do którego należą ludzie. Składa się ona z sieci związków pokrewieństwa przynajmniej trzech aktualnie żyjących pokoleń: dziadków, rodziców i dzieci (wnuków). Członkowie rodziny powiązani są biologiczną, prawną, emocjonalną i kulturową historią ale również wspólną przyszłością. Funkcjonowanie poszczególnych członków rodziny oparte jest na współzależności. Jakakolwiek zmiana u jednej osoby pociąga więc zmianę u wszystkich pozostałych osób tworzących rodzinę. Nie ma tu też prostych zależności. W rodzinie dominuje logika cyrkularna, oparta na sprzężeniu zwrotnym. Stąd, te same przyczyny mogą prowadzić do różnorodnych skutków, a takie same efekty mogą mieć różne źródła. Rodzina nie funkcjonuje w pustce. Otaczają ją inne coraz bardziej złożone systemy: dalsza rodzina, znajomi i przyjaciele, grupa wyznaniowa, społeczność i państwo, w którym rodzina funkcjonuje. Wszystko powyższe powoduje, że nie możemy traktować rodziny jako systemu izolowanego, że nie możemy mówić o rodzinie nadając jej jednoznaczną etykietę: alkoholowa, przemocowa czy patologiczna¹. Każda rodzina doświadcza przepływu stresu, przy czym stres rozumiemy nie jako zjawisko destrukcyjne ale przede wszystkim dające szansę na dalszy rozwój i przystosowanie się do zmieniających się wewnątrz jak i na zewnątrz rodziny warunków.

Współczesna rodzina doświadcza wielu zagrożeń niejednokrotnie prowadzących do poważnych problemów rozwojowych, a nawet rozpadu rodziny. W ostatnich 30 latach w Polsce bardzo intensywnie rozwinęły się różnorodne formy terapii rodzin i małżeństw nastawione na usuwanie patologii i dysfunkcji. Ewidentnie brakuje jednak takich oddziaływań,

* Dr Krzysztof Gąsior, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

¹ Por. B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Collegium Medicum UJ, Kraków 1994; L. Górniak, B. Józefik (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003; H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

które koncentrowały by się w pracy z rodziną na jej zasobach i czynnikach chroniących. Choć pojawiają się już w tym zakresie pierwsze przebiegłości, to jednak tchną one pewną nawiścią. Wahadło zmian wychyla się niekiedy nadmiernie w drugą stronę. Niektóre poglądy² zdają się niedoceniać siły destrukcji rodzinnej, koncentrując się wyłącznie na jej zasobach i pozytywnych przeformułowaniach problemów („proszę zwrócić uwagę, że piła pani tylko dwa dni, a trzy dni utrzymywała abstynencję, to sukces”). Koniecznym jest aby programy terapeutyczne i pomocowe dla rodzin równoważyły współdziałanie czynników zagrożających i chroniących zarówno w swych oddziaływaniach jak i strategiach zaradczych. W ostatniej dekadzie w Polsce coraz większego rozgłosu nabiera koncepcja resiliencji znana na świecie już od 40 lat³. Uwaga wielu badaczy koncentrowała się wcześniej na szukaniu przyczyn złego funkcjonowania ludzi. Zakładali oni deterministyczny model rozwoju psychopatologii u człowieka. Odkrycie czynników ryzyka powstawania zaburzeń zdrowia psychicznego miało pozwolić na stworzenie odpowiednich metod profilaktyki i terapii tychże zaburzeń. Wkrótce jednak okazało się, że model deterministyczny jest zbyt wąski i redukcjonistyczny⁴. Przyjęcie indeterministycznych założeń co do występowania problemów zdrowia psychicznego pozwala śledzić wzajemną interakcję czynników ryzyka i ochronnych w kształtowaniu się zagrożeń i odporności. Nowe ujęcie psychopatologii rozwojowej uwzględnia wiedzę nie tylko z zakresu psychopatologii ale i rozwoju człowieka we wszystkich etapach jego życia. Skutkiem takiego podejścia jest stwierdzenie, że epigenetyka zaburzeń musi mieć charakter probabilistyczny⁵. I właśnie w tym nurcie myślenia i badań ulokować można koncepcję resiliencji.

Pojęcie resiliencji wg słownika oxfordzkiego oznacza wytrzymanie próby, poradzenie sobie z trudną sytuacją, wyjście z kryzysu⁶. Termin ten zapożyczony został z fizyki, gdzie oznacza wysoką elastyczność lub sprężystość materiałów odpornych na odkształcenia. Natomiast w naukach społecznych zaczyna odnosić się do dobrego funkcjonowania jednostki lub grup społecznych w niekorzystnych warunkach. Prężność oznacza procesy i mechanizmy, które sprzyjają adaptacyjnemu i dobremu funkcjonowaniu jednostki pomimo doświadczanych w przeszłości lub obecnie przeciwności losu i traumatycznych

² Por. I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice 2011.

³ Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, Koncepcja resiliencji. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, „*Medycyna Wieku Rozwojowego*” 2008, 12(2 Pt 1): 587–597. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/pdf/nihms74027.pdf>

⁴ Por. S. Luthar, Resilience in development: A synthesis of research across five decades. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, s. 739–795, Wiley, New York 2006.

⁵ Por. J. Valsiner, Gilbert Gottlieb’s Theory of Probabilistic Epigenesis: Probabilities and realities in development, „*Developmental Psychobiology*” 2007, 49: 832–840.

⁶ W. Junik, Zjawisko reziliencji – wybrane problemy metodologiczne. W: W. Junik (red.), *Resiliency. Teoria – badania – praktyka*, s. 47–66, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011.

zdarzeń⁷. Aby mówić o prężności musi wystąpić zarówno podwyższony poziom ryzyka związany z zagrożeniem rozwoju jak i pozytywna adaptacja jako skutek pokonania trudności. Pojęcie to obejmuje trzy grupy zjawisk⁸:

- a) prawidłowy rozwój mimo wystawienia jednostki/rodziny na czynniki ryzyka,
- b) dobre psychospołeczne funkcjonowanie w obecności silnego stresu,
- c) powrót do zdrowia po traumatycznych zdarzeniach mimo okresowego pogorszenia funkcjonowania.

Nie oznacza więc ono tylko zdolności do radzenia sobie ze stresem. Nie jest też wyłącznie dyspozycją osobowościową ale procesem, który w obliczu traumy i różnych czynników ryzyka pozwala jednostce zachować lub powrócić do zdrowego i adaptacyjnego funkcjonowania. Co więcej, prężność jako proces odniesiona została nie tylko do funkcjonowania jednostki ale również rodziny i środowiska lokalnego. Nim bliżej zajmiemy się prężnością rodziny, warto zastanowić się jakie są współczesne rodziny.

Jakie są rodziny?

Wszystko to stanowi, że rodzina jest szczególnym, rozwijającym się i zmieniającym, emocjonalnym systemem o złożonej organizacji. Obejmuje on kilka pokoleń, przynajmniej dziadków, rodziców i dzieci. Rozwój tak rozumianego systemu przebiega w sposób właściwy dla danej rodziny. W różnoraki sposób rodzina może też spełniać swoje podstawowe funkcje. Z tego względu można podzielić rodziny na kilka typów⁹:

- a) Rodziny funkcjonalne (rozwojowe) – równoważą one potrzeby rodziny jako grupy uwzględniając jednocześnie indywidualne potrzeby rozwojowe wszystkich jej członków. Nie jest to rzeczą łatwą i wymaga stworzenia funkcjonalnych zasad oraz procedur zaspokajania nieraz sprzecznych potrzeb jednostkowych i wspólnotowych.
- b) Rodziny niefunkcjonalne (zablokowane) – nie zapewniają zaspokojenia potrzeb rodziny jako grupy czy indywidualnych potrzeb jej członków. Prowadzi to do niesprawiedliwości rodzinnej, kiedy potrzeby jakiegoś członka stają się ważniejsze od potrzeb innych osób lub wspólnoty rodzinnej. Często przejawia się to w postaci zmiennych, sztywnych czy chaotycznych wzorców postępowania i funkcjonowania rodziny. Pewną odmianą rodzin dysfunkcyjnych są rodziny doświadczające silnego stresu. Okresowo mogą one funkcjonować jako rodziny zablokowane. Niemniej nie są one tożsame z rodzinami dysfunkcyjnymi, ponieważ zablokowane funkcje wynikają z bardzo

⁷ Por. A. Borucka, *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, s. 11–28. Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011; A. Borucka, K. Ostaszewski, tamże.

⁸ A. Borucka, tamże.

⁹ A. Widera-Wysoczańska, *Mechanizmy przemocy w rodzinie. Z pokolenia na pokolenie*, Difin/Engram, Warszawa 2010.

konkretnych czynników traumatyzujących i stresujących. Ich droga rozwojowe mogą być różnorodne: z jednej strony rodziny te mogą przezwyciężyć stres, który je dotyka, z drugiej zaś mogą stresowi temu ulec. Stają się wówczas rodzinami dysfunkcjonalnymi.

- c) Rodziny patologiczne (destrukcyjne) – nie tylko nie zaspakajają potrzeb indywidualnych i wspólnotowych, ale ich patologiczne sposoby funkcjonowania prowadzą do poważnych problemów zdrowotnych i przystosowawczych wśród członków rodziny. Ich funkcjonowanie prowadzi zatem do ewidentnej destrukcji w życiu poszczególnych członków rodziny jak i całego systemu rodzinnego.

Problematyka podziału rodzin ze względu na ich możliwości przystosowawcze i rozwojowe okazała się niezwykle złożona. Mniej wątpliwości w tym zakresie mają praktycy niż projektujący i prowadzący badania nad rodzinami. Szczególnie dotyczy to badań nad uwarunkowaniami rodzinnymi psychopatologii. Goldenbergowie¹⁰, znani w świecie terapeuci rodzinni podają, że okres późnych lat sześćdziesiątych do końca lat siedemdziesiątych nazywano „mroczną erą” badań nad psychopatologią rodzinną. Powszechnie wówczas przyjmowano założenie, że bezpośrednia obserwacja rodzin wolnych od zaburzeń psychicznych i z występującymi zaburzeniami może przyczynić się do ustalenia ich psychologicznych przyczyn. Współcześnie założenie to zostało poddane w wątpliwość i odrzucone.

Prężność rodzinna

Każda rodzina posiada swój specyficzny potencjał rozwojowy i określone zasoby. Ma to szczególnie istotne znaczenie w przypadku wystąpienia niekorzystnych wydarzeń, stresu czy kryzysu. Nawet rodziny dysfunkcjonalne i patologiczne posiadają zasoby, dzięki którym jeśli nie wszyscy, to przynajmniej część członków rodziny może uniknąć wystąpienia zmian patologicznych¹¹. W początkach rozwoju myślenia systemowego i terapii rodzin koncentrowano się głównie na deficytach lub dysfunkcjach, uznając że odporność w rodzinach patologicznych jest zjawiskiem rzadkim. Tymczasem wiele badań, również tych prowadzonych np. w grupie dorosłych dzieci alkoholików, zaczęło wskazywać, że drogi rozwojowe takich rodzin, jak również ich członków (zwłaszcza dzieci) są bardzo różnorodne¹². W ostatnich latach obserwuje się wyraźne odejście od koncentrowania się wyłącznie na dysfunkcjach na rzecz poszukiwania mocnych stron i zasobów w rodzinach będących w stresie – prężności

¹⁰ H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

¹¹ E. Werner, R. Smith, *Journeys from childhood to the midlife: Risk, resilience and recovery*, Cornell University Press, New York 2001; E. Werner, R. Smith, *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*, Cornell University Press, New York 1992.

¹² K. Gąsior, *Funkcjonowanie neo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci Alkoholików*, Difin, Warszawa 2012.

(resilience) rodzinnej. Pojawiło się bowiem pytanie: jak to się dzieje, że niektóre rodziny i ich członkowie pomimo doświadczania wielu sytuacji kryzysowych (również o przewlekłym charakterze), stresowych czy wręcz patologicznych są nie tylko stabilne ale dobrze przystosowane i radzące sobie z przeciwnościami? Dlaczego, pomimo np. wieloletniego alkoholizmu członka rodziny, rodzina ta nie staje się tzw. „rodziną alkoholową”, nie pojawiają się w niej typowe mechanizmy, role czy reguły blokujące rozwój pozostałych członków rodziny, czy całej rodziny? Prężność nie jest statycznym zbiorem mocnych stron lub cech, ale raczej właściwym każdej rodzinie procesem rozwojowym. Proces ten niejednokrotnie umożliwia odpowiednie i konstruktywne przystosowanie się nawet do przewlekłego stresu. Foma Walsh¹³, jedna z najwybitniejszych znawczyń problematyki odporności i prężności rodzinnej (family resilience), stwierdza, że owa prężność jest dynamicznym procesem związanym z pozytywną adaptacją rodziny w zderzeniu z różnymi przeciwnościami losu, czy stresującymi i traumatycznymi doświadczeniami.

Hamilton I. McCubbin oraz Marilyn A. McCubbin¹⁴ zbudowali model prężności rodzinnej, w którym rodzinne czynniki chroniące prowadzą do przystosowania i adaptacji mimo obecności czynników ryzyka i stresu. Przystosowanie do stresu według nich jest zależne od:

- Podatności rodziny na nadmierny stres,
- Zdolności rodziny do rozwiązywania problemów,
- Znaczenia jakie przypisuje rodzina stresowi
- Obecności wspomagających zasobów.

Kryzys i stres wymagają od rodziny sięgnięcia do wewnętrznych i środowiskowych zasobów celem wypracowania nowych sposobów rozwiązywania problemów. Obecność i zróżnicowanie prężności zobrazować można na przykładzie badań nad rodzinami z problemem alkoholowym. Stereotypowe myślenie o tych rodzinach lokuje je w obszarze rodzin patologicznych. Tymczasem zarówno badania jak i praktyka pomocowa wskazują na to, że są to rodziny wysoce zróżnicowane, w których odnaleźć można znaczne niekiedy zasoby.

James P. Coyle¹⁵ badał zjawisko rodzinnej prężności (family resilience) wśród 674 amerykańskich i kanadyjskich rodzin z problemem alkoholowym. Okazuje się, że rodziny te są zróżnicowane ze względu na poziom funkcjonowania rodzinnego i warunki wychowawcze. Wyodrębnić można przynajmniej trzy typy rodzin z problemem alkoholowym odnośnie prężności i odporności na stres i przewlekły kryzys. Jedne z nich cechują się wysoką

¹³ F. Walsh, *A Family resilience: A framework for clinical practice*, „Family Process” 2003, 42: 1–18; też: *Strengthening family resilience*, NY: Guilford Press, New York 2006.

¹⁴ H.I. McCubbin, M.A. McCubbin, A.I. Thompson, S. Han, C.T. Allen, *Families under stress: What makes them resilient*. <http://www1.cyfernet.org/prog/fam/97-McCubbin-resilient.html>

¹⁵ J.P. Coyle, T. Nochajski, E. Maguin, E. Safyer, D. DeWit, S. Macdonald, An exploratory study of the nature of family resilience in families affected by parental alcohol abuse, „Journal of Family Issues” 2009, 30(12): 1606–1623. <http://jfi.sagepub.com/content/early/2009/06/30/0192513X09339478>

prężnością, mimo alkoholizmu, członkowie rodziny (współmałżonek i dzieci) dobrze funkcjonują i rozwijają się. Niektóre z dzieci mogą nawet funkcjonować ponadprzeciętnie. Inne rodziny wręcz odwrotnie, doświadczają szeregu negatywnych skutków, a ich odporność jest wysoce ograniczona. Mimo to procesy prężności nadal (choć w ograniczonym zakresie) występują w tych rodzinach. Odpowiednie wsparcie środowiskowe może w znacznym stopniu przynajmniej niektórym członkom takich rodzin może pomóc w radzeniu sobie ze stresem. Trzecia grupa rodzin odnajduje się między tymi dwiema skrajnościami. Badania Coyle'go potwierdziły z jednej strony model prężności rodzinnej Fomy Walsh¹⁶, z drugiej wskazały na występowanie różnorodnych ścieżek (typów) rozwojowych rodzin z problemem alkoholowym. Niewątpliwie rodziny z takim problemem cechują się niższym poziomem prężności niż rodziny funkcjonalne, ale nie jest to typowe dla wszystkich rodzin z osobą uzależnioną. Podsumowując, pora rozstać się z tym nieszczęśliwym terminem „rodzina alkoholowa”. Wzmacnianie czynników chroniących i procesów prężności w tym kontekście staje się podstawowym zadaniem nie tylko dla profilaktyki ale też i terapii.

Profilaktyka rodzin związana z prężnością

W ostatnich 3 dekadach nastąpiło wyraźne odejście od deterministycznego i psychopatologicznego patrzenia na rodzinę nie tylko w kontekście naukowym ale i terapeutycznym. Skupienie się zarówno naukowców jak i praktyków na zasobach rodzinnych i prężności rodzinnej zmieniło również podejście do szeroko rozumianej profilaktyki. Kluczem do odporności, prężności rodziny wg Fomy Walsh¹⁷ są trzy obszary:

1. System przekonań rodzinnych. Prężne rodziny spostrzegają kryzys jako szansę na zmianę i wspólne wyzwanie. Wierzą, że działając razem poradzą sobie z przeciwnościami losu, stąd niezwykle ważne w tych rodzinach są relacje międzyludzkie. Relacje mogą różnie kształtować się między poszczególnymi członkami rodziny, ważne jest jednak wzajemne wspieranie się przynajmniej części członków rodziny, np. rodzeństwa. Rodziny te mają optymistyczną wizję życia, są „mistrzami sztuki realizowania tego, co możliwe”, skupiają się na realiach i teraźniejszości, a nie na traumie i przeszłości. Ta koncentracja na „dziś” i na „jutrze” umożliwia podejmowanie różnorodnych działań, bez nadmiernego skupiania się na emocjach i traumach. Potrafią zaakceptować to, co znajduje się niekiedy poza możliwościami rodziny. Kolejnym istotnym obszarem ich przekonań są wartości transcendentne oraz duchowość. Potrafią znaleźć sens, mimo przeciwności i cel, który pozwoli przeciwności te przekroczyć. Foma Walsh nazywa te przekonania moralnymi i duchowymi wartościami rodziny. Wiele rodzin znajduje siłę

¹⁶ Foma Walsh, *Strengthening family resilience...*

¹⁷ F. Walsh, The concept of family resilience: Crisis and challenge, *“Family Process”* 1996, 35: 261–281; teŝe: *A family resilience...*; por. teŝ B. Benard, *Resiliency. What we have learned*, West End, San Francisco 2004.

i wskazówki w radzeniu sobie z przeciwnościami losu poprzez swoje związki z kulturowymi i religijnymi tradycjami. Inne rodziny siły tej szukają poprzez związek z naturą, muzyką czy sztuką. Wymiar życia duchowego w rodzinie i rodziny staje się jednym z najważniejszych czynników budujących odporność na przeciwności losu.

2. Organizacja rodziny i jej zasoby. Rodziny prężne mają elastyczną strukturę, którą potrafią modyfikować w zależności od potrzeb. Podobnie rzecz ma się z rolami rodzinnymi i zasadami. Dzięki elastyczności w tym zakresie rodzina potrafi po pewnym czasie przystosować się do zmian wywołanych kryzysem, nawet długotrwałym i przewlekłym. Członkowie rodziny w obliczu kryzysu łączą się, łączą swoje siły. Bardzo interesującym zjawiskiem w kontekście prężności są role przyjmowane przez dzieci. Do tej pory w znacznej mierze spostrzegano to zjawisko jako negatywnie wpływające na ich rozwój. Tymczasem efekty przyjmowania określonych ról w rodzinie są bardzo złożone, co więcej, niekiedy mogą mieć wyraźnie pozytywne znaczenie dla poradzenia sobie ze stresem. Wzajemne wsparcie wewnątrzrodzinne również jest procesem elastycznym połączonym z dużą dozą tolerancji na przybliżanie się i oddalanie od siebie. Wsparcie rodzinne może ograniczać się tylko do poszczególnych członków rodziny, np. rodzeństwa, czy dziadków, niemniej jest ono bardzo istotnym czynnikiem odpornościowym. Dzięki temu wsparciu możliwym jest sięgnięcie do wsparcia środowiskowego. Zdolność do korzystania z sieci wsparcia pozarodzinnego i środowiskowego, to kolejna bardzo ważna właściwość rodzin odpornych. Zdolność do sięgnięcia po pomoc innych osób, czy instytucji społecznych niekiedy jest podstawą do poradzenia sobie z kryzysem. Prężne rodziny mają też większą gotowość do wspierania innych rodzin w kryzysie.
3. Komunikacja w rodzinie. Sposoby komunikowania się są jasne i czytelne, a poziom zaufania wysoki. Pozwala to w miarę szybko zrozumieć na czym polega kryzys i gdzie szukać pomocy. Prężne rodziny mają rozwiniętą zdolność do otwartego wyrażania uczuć, również tych trudnych. Ostatnim z kluczy pozwalających zrozumieć czym jest prężność to umiejętność członków rodziny do współpracy i współdziałania w celu rozwiązania problemu. Prężne rodziny potrafią po pewnym czasie realnie zdefiniować problem, wspólnie podjąć decyzję co do sposobów rozwiązania ale przede wszystkim potrafią współdziałać pomimo różnych przeciwności.

Warto pamiętać, że prężność jest procesem, stąd w różnych fazach życia rodziny proces ten może odmiennie przebiegać. Niemniej stwierdzić należy, że podstawą tego procesu jest elastyczna organizacja rodziny oraz zdolność do zmiany ról i zasad funkcjonowania w rodzinie. Inne ważne właściwości wiążą się z adaptacyjnym systemem przekonań, transcendentnymi wartościami oraz zdolnością do czytelnej komunikacji, współdziałania i korzystania ze wsparcia rodzinnego, pozarodzinnego, czy instytucjonalnego. Prężność jest też zjawiskiem stopniowalnym i zmieniającym się w czasie. Opisane wyżej obszary powiązane z prężnością mogą w bardzo zróżnicowany sposób się kształtować. Jedne z nich mogą być bardziej, inne mniej rozwinięte, co więcej, wszystko to może się zmieniać w czasie. Jest to obserwacja optymistyczna i napełniająca nadzieją.

Zakończenie

Opisane wyżej właściwości budujące prężność rodziny stają się podstawowymi celami, jakie winna stawiać sobie profilaktyka nakierowana na problemy rodzin. Tak ujmowane cele stają się celami pozytywnymi, profilaktyka więc zmienia swe oblicze. Przestaje być profilaktyką li tylko negatywną, nastawioną na ograniczenie zagrożeń. W ostatnich dwóch dekadach niepominięnie wzrosła na świecie ilość programów profilaktycznych opartych na koncepcji prężności¹⁸. Kierowane są one nie tylko do dzieci, młodzieży czy dorosłych ale również do rodzin, a nawet społeczności lokalnych. Powoływane są coraz to nowe stowarzyszenia, które za cel biorą sobie propagowanie resilience (www.resiliency.com; www.resilienceproject.org). W Polsce dopiero w ostatnim dziesięcioleciu koncepcja resilience zaczęła powoli znajdować zainteresowanie wśród psychologów i pedagogów. W 2011 roku ukazała się pierwsza monografia poświęcona temu zagadnieniu¹⁹. Praktycy koncentrują się zasadniczo wokół prężności odnoszącej się głównie do młodzieży i dorosłych. Brak jest natomiast badań oraz programów profilaktycznych i terapeutycznych związanych z prężnością rodziny. Sytuacja ta jednak powoli się zmienia. Grono badaczy, terapeutów, profilaktyków, instytucji pomocowych czy stowarzyszeń, które zaczęły propagować koncepcję prężności rodzinnej zdecydowanie się powiększa²⁰. Należy sądzić, że w niedługim czasie ich praca przyniesie nowe spojrzenie na profilaktykę i terapię prowadzoną wśród polskich rodzin.

Streszczenie

Współczesna rodzina doświadcza wielu zagrożeń prowadzących do poważnych problemów rozwojowych, a nawet rozpadu rodziny. W ostatnich 30 latach w Polsce bardzo intensywnie rozwinęły się różnorodne formy profilaktyki oraz terapii rodzin i małżeństw nastawione na ograniczanie patologii i dysfunkcji. Ewidentnie brakuje jednak takich oddziaływań, które koncentrowałyby się w pracy z rodziną na jej zasobach i czynnikach chroniących. Szansą na zmianę tej sytuacji jest intensywnie rozwijająca się koncepcja resilience. Każda rodzina, nawet ta zagrożona ma swoją prężność i odporność na sytuacje trudne i różne przeciwności losu. Prężność rodziny budują: system przekonań rodzinnych, organizacja rodziny i jej zasoby oraz komunikacja w rodzinie. Nowoczesna profilaktyka nie może opierać się wyłącznie na redukcji zagrożeń. Musi ona odwoływać się do prężności rodzinnej i swoich zasobów.

Słowa kluczowe: prężność rodzinna, rodziny zagrożone, profilaktyka, terapia rodzin.

¹⁸ N. Henderson, B. Benard, N. Sharp-Light (eds.), *Resiliency in Action. Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in youth, families & communities*, Resiliency in Action, Inc. 2007, www.resiliency.com; J.M. Jenson, M.W. Fraser, *Social Policy for Children and Families*, Sage Publications, Thousand Oaks 2011.

¹⁹ W. Junik, *Zjawisko rezylencji – wybrane problemy metodologiczne*. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, s. 47–66. Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011.

²⁰ Tamże.

Abstract

Family resilience – new challenge for the prevention

The contemporary family experiences many threats causing serious developmental problems. Diverse forms of the prevention and therapy of families have been developing very intensively in Poland for 30 years. However in the work with the family they evidently miss such influences that would be concentrated on family resources and protecting factors. An intensively developing researches on resilience concept is a chance of the change. Every family, even the one endangered, has both a resilience and different adversities to difficult situations. The resilience of families is being build on: the system of family beliefs, the organization of the family, her resources and the communication. The modern prevention cannot be based exclusively on reduction of threats. It must appeal to the family resilience and her resources.

Key words: family resilience, endangered families, prevention, family therapy.

Bibliografia

- Barbaro de B. (red.) (1994), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Collegium Medicum UJ. Kraków.
- Benard B. (2004), *Resiliency. What we have learned*. WestEnd, San Francisco.
- Borucka A. (2011), *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, s. 11–28, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2 Pt 1): 587–597. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/pdf/nihms74027.pdf>
- Coyle J.P., Nochajski T., Maguin E., Safyer E., DeWit D., Macdonald S. (2009), An exploratory study of the nature of family resilience in families affected by parental alcohol abuse. *Journal of Family Issues*, 30(12): 1606–1623. <http://jfi.sagepub.com/content/early/2009/06/30/0192513X09339478>
- Gąsior K. (2012), *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci Alkoholików*, Difin, Warszawa.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006), *Terapia rodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Górnai L., Józefik B. (red.) (2003), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Henderson N., Benard B., Sharp-Light N. (eds.) (2007), *Resiliency in Action. Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in youth, families & communities*. Resiliency in Action, Inc. www.resiliency.com
- Jenson J.M., Fraser M.W. (2011), *Social Policy for Children and Families*, Sage Publications, Thousand Oaks.

- Junik W. (2011), Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne, W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, s. 47–66, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa.
- Junik W. (red.) (2011), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa.
- Krasiejko I. (2011), Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach, Wyd. Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Luthar, S. (2006), Resilience in development: A synthesis of research across five decades. W: D. Cicchetti, D. J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, s. 739–795, Wiley, New York.
- McCubbin H.I., McCubbin, Thompson A.I., Han S., Allen C.T. (1997). *Families under stress: What makes them resilient*. <http://www1.cyfernet.org/prog/fam/97-McCubbin-resilient.html>
- Rutter M. (2000), Resilience reconsidered. Conceptual considerations, empirical findings and policy implications. W: J Shonkoff, S. Meisels (red.) (2000), *Handbook of Early Childhood Intervention*. (651–682), Cambridge University Press, Cambridge.
- Ungar M. (2008), Resilience across cultures, “*British Journal of Social Work*”, 38: 218–235.
- Valsiner J. (2007), Gilbert Gottlieb’s Theory of Probabilistic Epigenesis: Probabilities and realities in development, “*Developmental Psychobiology*”, 49: 832–840.
- Walsh F. (2006), Strengthening family resilience, NY: Guilford Press, New York.
- Walsh F. (2003), A Family resilience: A framework for clinical practice, “*Family Process*”, 42: 1–18.
- Walsh F. (1996), The concept of family resilience: Crisis and challenge, “*Family Process*”, 35: 261–281.
- Werner E., Smith R. (1992), *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*, Cornell University Press, New York.
- Werner E., Smith R. (2001), *Journeys from childhood to the midlife: Risk, resilience and recovery*, Cornell University Press, New York.
- Widera-Wysoczańska A. (2010), Mechanizmy przemocy w rodzinie. Z pokolenia na pokolenie, Difin/Engram, Warszawa.

Aneta Skuza*, Aneta Pierścińska-Maruszewska**

Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji *resilience*)

Wprowadzenie

Angielski termin *resilience* (po polsku odporność, wytrzymałość, zdolność zdrowienia) w najbardziej podstawowym ujęciu oznacza zdolność systemu do efektywnej reakcji i adaptacji do zmieniających się okoliczności wywołanych gwałtownymi zaburzeniami¹ pochodzącymi ze środowiska zewnętrznego, jak i wewnętrznego. Zatem koncepcja *resilience* koncentruje się na wyjaśnianiu fenomenu, jakim jest dobre funkcjonowanie niektórych jednostek pomimo niekorzystnych warunków życia, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych². Do słownika nauk społecznych termin ten został wprowadzony przez pionierów badań nad rozwojem dzieci w niekorzystnych warunkach życiowych – E. Werner³, N. Garmezy⁴ oraz M. Ruttera⁵.

* Dr Aneta Skuza, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

** Dr Aneta Pierścińska-Maruszewska, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

¹ *The road to resilience: Bridging relief and development for a more sustainable future IFRC discussion paper on resilience*, Międzynarodowa Federacja Krajowych Stowarzyszeń Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężycy (IFRC), czerwiec 2012, s. 7.

² Por. M. Rutter, Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, Amer J. (red.), „*Orthopsychiat*”, nr 57(3)1987, s. 316–331.

³ Por. E. Werner, Overcoming the odds, „*Developmental and Behavioral Pediatrics*”, nr 15/1994, s. 131–136.

⁴ Por. N. Garmezy, Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors. W: Stevenson J. (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt 1985, s. 213–234.

⁵ Por. M. Rutter, tamże.

Resilience jako proces i splot czynników chroniących

Definicje *resilience* odnoszą się przede wszystkim do okresu dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości. Opisują one sprawne funkcjonowanie w tych okresach życiowych, posiadanie odpowiednich do wieku umiejętności i realizację zadań rozwojowych pomimo wystąpienia przeciwności losu⁶.

W szerszym ujęciu *resilience* została zdefiniowana jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć. Proces ten obejmuje wzajemne oddziaływanie całego spektrum czynników ryzyka, podatności oraz czynników chroniących. *Resilience* rozumiana jest również jako proces rozwojowy, za pomocą którego dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, aby osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) mimo przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu⁷. Ma ona swoje zastosowanie w określonych rodzajach sytuacji: utrzymywania się pozytywnej adaptacji człowieka pomimo silnie stresujących doświadczeń i czynników ryzyka obciążających jednostkę oraz w takich stanach rzeczy, w których dochodzi do powrotu człowieka do równowagi i odbicia się od dna po traumatycznych przeżyciach⁸.

Należy zaznaczyć, iż *resilience* nie jest ani stałą cechą jednostek, ani gwarantem nadzwyczajnej odporności chroniącej jednostkę przed wszystkim i w każdej sytuacji. A. Masten⁹ przekonuje, iż procesy *resilience* dotyczą zwykłego rozwoju dzieci i młodzieży, a nie tylko grup dzieci narażonych na ekstremalnie trudne warunki życia, czy wyjątkowo niekorzystne koleje losu. Niektórzy badacze używają tego terminu w znaczeniu właściwości osobniczych *ego-resiliency*. Termin ten został po raz pierwszy przez J. i J. Block (początek lat 80. ubiegłego wieku), który odniósł go do zestawu cech odzwierciedlający dzielność w radzeniu sobie ze stresem czy problemami oraz siłę charakteru i elastyczność w przystosowaniu się do rozmaitych warunków życiowych. *Ego-resiliency* jako cecha indywidualna może występować bez związku z negatywnymi zdarzeniami życiowymi. Niektórzy badacze są jednak przeciwni w używaniu tego terminu w kontekście koncepcji *resilience*, ponieważ ich zdaniem *resilience* nie jest cechą jednostki, choć ujawnia się w zachowaniu. Można zatem powiedzieć o kimś, że posiada lub nie posiada odpornościowe wzory zachowań, a nie

⁶ Por. tamże.

⁷ Por. T. Yates, B. Egeland, A. Sroufe, Rethinking resilience. A developmental proces perspective. W: Luthar S. (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003, s. 243–259.

⁸ Por. K. Ostaszewski, *Czynniki chroniące i wspierające rozwój dzieci i młodzieży*, IV Forum Profilaktyki, METIS, Chorzów, 11.02.2009 (www.zks.nq.pl/pedagog.czynniki.pdf).

⁹ Por. A. Masten, J. Powell, Resilience Framework for Research Policy and Practice. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003, s. 1–28.

że jest odporny(a)¹⁰. używając tego pojęcia w kontekście cechy jednostki, to w pewnym sensie przypisuje się jej odpowiedzialność za to, iż poradziła sobie, czy nie w trudnej sytuacji. W sytuacji gdy poddała się przeciwnościom losu obarcza się ją winą za porażkę co jest stygmatyzujące. Stąd też *resilience* może być rozumiana jako pozytywny lub ochronny proces zmniejszający nieprzystosowanie jednostki doświadczającej niepomyślności losu¹¹.

M. Rutter podkreśla interaktywny charakter fenomenu *resilience*. Jest to koncepcja uwzględniająca ekspozycję na szereg poważnych zagrażających czynników, a zarazem względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki pomimo działania tych czynników. *Resilience* nie jest zatem tożsame ani z dobrym zdrowiem psychicznym ani z wysokimi kompetencjami społecznymi¹².

Teoretyczne modele resilience

Najbardziej znane są trzy modele. Są to: model równoważenia ryzyka (ang. *compensatory model*); redukowania ryzyka (ang. *immunity of protective model*) oraz uodparniania na ryzyko (ang. *challenge model*). W modelu równoważenia ryzyka zakłada się, iż czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na zachowanie równoważąc wpływ czynników ryzyka. W modelu redukowania ryzyka, przyjmuje się, że czynniki chroniące wchodzą w interakcję z czynnikami ryzyka i zmniejszają (redukują) ich wpływ na zachowanie, stanowiąc coś na kształt buforu, czy tarczy ochronnej. Trzeci model z kolei, uodparniania na ryzyko i zakłada, że umiarkowany poziom ryzyka może uodparniać i przygotowywać jednostkę do nowych i trudniejszych wyzwań. W tym przypadku, zarówno zbyt mały jak i zbyt duży poziom ryzyka jest niekorzystny dla zdrowego rozwoju¹³.

Podstawowe trzy modele opisane powyżej zostały uzupełnione przez S. Fergus i M. Zimmerman¹⁴, którzy zobrazowali dwa dodatkowe warianty modelu redukowania ryzyka. I tak w pierwszym wariantcie nazywanym modelem stabilizującym ryzyko (ang. *protective-stabilizing model*) obecność czynnika chroniącego redukuje wpływ ryzyka i utrzymuje częstość niepożądanego zachowania na stałym niskim poziomie (stabilizuje je). Natomiast w drugim wariantcie (ang. *protective-reactive model*) obecność czynnika chroniące-

¹⁰ Por. A. Masten, J. Powell, tamże.

¹¹ Por. S. Luthar, L. Zelazo, Research on Resilience. An Integrative Review. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003, s. 510–549.

¹² Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, Pokonać przeciwności losu – koncepcja „resilience”, „*Remedium*”, nr 7–8 (185).

¹³ Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, „*Medycyna Wieku Rozwojowego*”, 12(2 Pt 1): 587–597. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/pdf/nihms74027.pdf>

¹⁴ Por. S. Fergus, M. Zimmerman, Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, „*Annual Review of Public Health*”, nr 26/2005, s. 399–419.

go redukuje częstość niepożądanego zachowania, ale nie jest w stanie utrzymać go na stałym niskim poziomie.

Uzupełnieniem powyższych modeli jest propozycja M. Ruttera, który opisuje cztery mechanizmy modyfikowania wpływu ryzyka na ludzkie zachowanie: redukcję wpływu ryzyka, zmianę ekspozycji na działanie czynników ryzyka, przerwanie łańcucha negatywnych zdarzeń, wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności. W tej perspektywie *resilience* jest tym, co przerywa drogę do powstania i narastania zachowań problemowych, a także zapobiega pojawieniu się psychopatologii i dysfunkcji rozwojowych.

H. Drzewiecka-Krawczyk¹⁵ opracowała katalog¹⁶ przykładowych znaczących czynników chroniących, wzmacniających procesy *resilience*. W swoim artykule przedstawia różnorodne czynniki chroniące jak: określone cechy indywidualne (np. poczucie własnej wartości, adekwatna samoocena, poczucie sprawstwa, poczucie własnej skuteczności, zdolności uczenia się); czynniki rodzinne (np. spójność i pełna struktura rodziny, więzi pomiędzy członkami rodziny, wsparcie emocjonalne w rodzinie, czułość, troska, pozytywny klimat w rodzinie, system jasnych oczekiwań rodziców, stawianie granic); czynniki zewnętrzne (np. posiadanie mentora, zaangażowanie w konstruktywną działalność, przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym); czynniki rówieśnicze (np. relacje z rówieśnikami akceptującymi normy społeczne, z aspiracjami edukacyjnymi, z przyjętym systemem zachowań prospołecznych; przynależność do konstruktywnych grup młodzieżowych; trwałe przyjaźnie, wsparcie emocjonalne kolegów) oraz czynniki szkolne. Z pośród nich wymienia: wsparcie ze strony nauczycieli, pozytywny stosunek do nauczycieli; doświadczanie pozytywnych wzmocnień; poczucie więzi ze szkołą; jasno określone zasady i granice życia szkolnego; autorytet szkoły; bogata oferta konstruktywnych zajęć pozaszkolnych oraz dobry klimat społeczny szkoły.

Wzmacnianie czynników chroniących dzieci i młodzież

Niezwykle ważną kwestią jest możliwość praktycznego wykorzystania czynników chroniących oraz różnych ścieżek modyfikowania ryzyka w działaniach profilaktyczno-wychowawczych czy korekcyjno-kompensacyjnych prowadzonych przez wychowawców, nauczycieli, specjalistów wobec dzieci i młodzieży.

Ukierunkowanie oddziaływań na rozwijanie mocnych stron i zasobów może uodpornić jednostkę na działanie różnorodnych czynników ryzyka i przygotować go do życia w świecie współczesnych zagrożeń. Stanowi także wsparcie psychospołecznego rozwoju

¹⁵ Por. H. Drzewiecka-Krawczyk, Czy można odbić się od dna? O pokonywaniu niepomysłności losu w świetle koncepcji *resilience*, Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „*Meritum*”, nr 3(26)2012, s. 84.

¹⁶ Katalog opracowany przez H. Drzewiecką-Krawczyk powstał dzięki zagadnieniom zawartym w raporcie autorstwa K. Ostaszewskiego, A. Rusteckiej-Krawczyk i M. Wójcik – *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów* (www.ipin.edu.pl/0211.htm)

młodego pokolenia. Jednocześnie uzmysławia środowisku oświatowemu, że przy odpowiednim podejściu staje się mocnym zasobem chroniącym dzieci i młodzież. Niemniej jednak niezwykle ważnym czynnikiem jest klimat społeczny panujący w szkole.

Resilience to nurt dobrze rokujący na przyszłość, dający nadzieję na skuteczne redukcje ryzyka poprzez zaspokajanie potrzeb, korygowanie urazów, modelowanie postaw społecznie pożądanych, wzmacnianie kompetencji i umiejętności życiowych uczniów, budowanie wspierającej relacji z mentorami i osobami mającymi znaczenie oraz umacnianie pozytywnych cech ich najbliższego środowiska¹⁷. Postawić można jednak pytanie: Czy wspomniany klimat społeczny w każdej szkole pozwala na konstruowanie i samą realizację programów profilaktycznych i korygowania zaburzeń opartych na wykorzystaniu zasobów i czynników chroniących?

Kluczowe obszary dla profilaktyki w szkole

Profilaktyka w szkole powinna wynikać ze świadomości niepowodzeń w realizacji działań wychowawczych. Świadczy to wówczas o gotowości środowiska wychowawczego do obiektywnej oceny efektów wychowania, ale i odpowiedzialności za własną pracę. Jednocześnie profilaktyka powinna wynikać ze świadomości zagrożeń dla prawidłowego procesu wychowawczego realizowanego w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, lokalnej społeczności (uwzględnia wówczas w swych działaniach budowanie odporności uczniów na zagrożenia tkwiące w społeczeństwie). Dlatego też profilaktyka winna stanowić kompleksową interwencję kompensującą niedostatki wychowania, co oznacza realizację równolegle trzech nurtów działania:

- wspomaganie dziecka w radzeniu sobie z trudnościami stanowiącymi zagrożenie dla jego prawidłowego rozwoju,
- ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka zaburzających prawidłowy rozwój i dezorganizujących zdrowy styl życia,
- inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, sprzyjających prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu.

Zatem profesjonalna profilaktyka nie powinna wyłącznie koncentrować się na zachowaniu uczniów, ponieważ jest to jedynie sfera objawowa, ale równie ważne jest objęcie interwencją profilaktyczną źródła czynników ryzyka oraz czynników chroniących wobec dysfunkcji. Jednocześnie celem profilaktyki jest stymulowanie rozwoju kompetencji psychospołecznych uczniów pozwalających na konstruktywne zaspokajanie własnych potrzeb.

Działania profilaktyczne powinny być projektowane dla szerokiego kręgu odbiorców: dla uczniów, nauczycieli, rodziców, administracji szkolnej z uwzględnieniem sześciu pod-

¹⁷ Por. K. Ostaszewski, Pozytywna profilaktyka, „Świat Problemów”, nr 3(158)2006, s. 6–10.

stawowych strategii profilaktycznych: informacyjnych, edukacyjnych, wczesnej interwencji, działań alternatywnych, zmian środowiskowych, a także zmian przepisów¹⁸.

Działania profilaktyczne a klimat społeczny szkoły

Samo budowanie szkolnego programu profilaktyki należy rozpocząć od identyfikacji uwarunkowań wyjściowych, które są istotne zarówno dla jego projektowania, jak i realizacji – a w konsekwencji dla jego skuteczności.

Te uwarunkowania wyjściowe dla profilaktyki w szkole zlokalizowane są w czterech obszarach:

- istniejącym w szkole klimacie społecznym,
- funkcjonującej koncepcji profilaktyki,
- obowiązujących w szkole przepisach i procedurach,
- infrastrukturze profilaktycznej w lokalnej społeczności, w której zlokalizowana jest szkoła¹⁹.

Zatem skuteczne realizowanie działań profilaktycznych wymaga odpowiedniego klimatu środowiska szkolnego, który wynika z jakości relacji międzyludzkich.

E. Petlák²⁰ uważa, że analizowanie pojęcia „klimatu społecznego” należy rozpocząć od terminu „zdrowa szkoła”, gdyż mają wspólne cechy. I tak: „zdrowa szkoła” (M.B. Miles) powinna charakteryzować się takimi cechami, które zapewniają jej zdrowe funkcjonowanie oraz tworzą dobre warunki dla pracowników szkoły. Są to:

1. Potrzeby systemu społecznego w zakresie celów:

- ukierunkowanie na cele,
- skuteczna komunikacja,
- optymalny podział mocy (równomierne rozłożenie wpływu kierownictwa szkoły na zespół, pracownicy muszą odczuwać, że kierownictwo nie jest wobec nich obojętne, że ich opinie są uwzględniane).

2. Potrzeby związane z utrzymaniem systemu:

- wykorzystanie źródeł (takie „wykorzystywanie” pracowników aby nie byli przeciążeni, aby pracowali sumiennie, ich indywidualne wymagania muszą być w zgodzie z wymaganiami szkoły,
- współprzynależność (szkoła wpływa na nauczycieli, są z niej dumni, zainteresowani jej osiągnięciami i pozycją),
- etyka pracownicza.

3. Potrzeby w zakresie rozwoju szkoły:

- nowatorstwo, innowacje,

¹⁸ Por. Z. Gaś, Profesjonalna profilaktyka w szkole: szanse i zagrożenia. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, Wyd. WSEiI, Lublin 2011, s. 7–10.

¹⁹ Por. Z. Gaś, Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole. W: Z. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Podręcznik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin 2004, s. 17.

²⁰ Por. E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 51–52.

- autonomia (szkoła nie jest pasywna wobec swojego otoczenia, nie jest zależna wyłącznie od zewnętrznych bodźców),
- adaptacja (szkoła nieustannie rozwija się, zmienia),
- skuteczność w rozwiązywaniu problemów²¹.

Kwestia specyficznej atmosfery panującej w placówce oświatowej nie jest nowa²², choć niewątpliwie przez wiele dziesięcioleci była pomijana w myśleniu o tym, co buduje sukces dziecka w szkole. (Przyczyn takiego stanu może być wiele, choć niewątpliwie wszystkie sprowadzają się do pewnego sposobu myślenia o tym czym jest sukces edukacyjny?)

Klimat społeczny to złożona sfera posiadająca własną strukturę, to zjawisko, a równocześnie proces, ponieważ wbrew jego względnej stabilności, uczestnicy (uczniowie, nauczyciele, inni pracownicy szkoły) znajdują się we wzajemnych kontaktach, które mają wpływ na ich zachowanie. Dla R.H. Mossa²³ ów klimat to społeczna atmosfera środowiska edukacyjnego, którego uczestnicy mają różne doświadczenia życiowe. W jego ramach wyróżnia trzy obszary:

- relacje, które obejmują osobiste zaangażowanie, poczucie przynależności, a także wzajemne odbieranie i udzielanie wsparcia,
- rozwój osobisty, który obejmuje rozwój osobowy oraz samodoskonalenie się wszystkich członków środowiska szkolnego,
- podtrzymywanie i doskonalenie systemu, które obejmują formalne uporządkowanie środowiska szkolnego, jasność obowiązujących zasad, a także współdziałanie w przestrzeganiu i wzmacnianiu tych zasad.

Tylko tak rozumiany klimat szkoły pozwala wszystkim uczestniczyć w życiu szkoły, rozwijać wzajemne kontakty, współpracować w osiąganiu celów, wspierać się w pokonywaniu trudności, przyjmować odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość szkoły.

Z kolei zdaniem A. Mrozowskiego²⁴ klimat społeczny jest wypadkową stosunków społecznych panujących w szkole, a jego najważniejszymi determinantami są postawy nauczycieli, dominujące lub integrujące.

Pozytywny klimat społeczny szkoły zachęca i wzmacnia konstruktywną aktywność rodziców. Z kolei zaangażowanie rodziców wspomaga nauczycieli poprzez generowanie wśród nich pozytywnych postaw, jak i wzmacnia samoocenę. W efekcie końcowym następuje wzrost osiągnięć uczniów, co wtórnie wzmacnia pozytywny klimat w szkole. Pojawia nam się cyrkularna współzależność, która jest kluczowym elementem w budowaniu zdrowego środowiska szkolnego.

²¹ Por. E. Petlák, tamże, s. 51–52.

²² Por. W. Szuman, Jak dowieść rzeczywistej wartości zakładu wychowawczego, „Opieka nad Dzieckiem”, nr 5/1928.

²³ Por. R.H. Moss, *Evaluating Correctional and Community Settings*, John Wiley&Sons, Inc. 1975, s. 81–96.

²⁴ Por. A. Mrozowski, *Charakterystyka szkoły jako środowiska wychowawczego*, www.republika.pl/artis73/charszk.html

Trzeba również pamiętać, iż z kolei negatywny klimat szkoły przyczynia się w efekcie do patologizacji środowiska, przejawem czego są zachowania dysfunkcyjne uczniów. J. Szymańska²⁵ zaznacza, że im bardziej dysfunkcyjna jest szkoła, tym bardziej broni się przed rzetelną diagnozą. Nie będzie ona również zainteresowana rozwiązywaniem swoich najważniejszych problemów, ponieważ wiązałoby się to z wprowadzeniem wielu zagrażających zmian. A przecież z dotychczasowych doświadczeń i badań nad profilaktyką wiadomo, że nie przynoszą oczekiwanych efektów w szkole, w której to klimat społeczny jest wyraźnie niekorzystny.

Jednocześnie istotne znaczenie dla efektów pracy wychowawczej mają normy grupowe. Nauczyciele mogą kształtować w grupach uczniów pożądane albo destrukcyjne normy, które są w opozycji z przyjętym powszechnie regulaminem. Ważnym elementem klimatu szkoły jest także klimat grupowy istniejący w zespole nauczycielskim. I tutaj szkoła jako instytucja wychowująca musi uwzględniać fakt, iż konflikty pośród personelu zaburzają relacje z uczniami i często przekładają się na problemowe zachowania młodzieży.

Z uwagi na różne stopnie i typy szkół, uczniów, nauczycieli można mówić o różnych typach społecznego klimatu szkoły:

1. W zależności od stopnia szkoły – klimat przedszkola, w klasie szkoły podstawowej... aż po klimat grupy naukowej na uczelni wyższej.
2. W zależności od typu szkoły – klimat w klasie szkoły podstawowej, liceum...
3. W zależności od przeważającego typu nauczania – klimat w klasie z tzw. klasycznym nauczaniem, lub klasa ze specjalizacją matematyczną.
4. W zależności od osobowości uczniów – klimat z przewagą dobrych uczniów, klimat z przewagą słabych uczniów, klimat klasy zintegrowanej.
5. W zależności od osobowości nauczyciela – klimat klasy, w której prowadzi zajęcia początkujący nauczyciel, klimat klasy, w której prowadzi zajęcia doświadczony nauczyciel.
6. W zależności od rodzaju nauczanych przedmiotów – klimat lekcja wychowania fizycznego i na lekcji matematyki.
7. W zależności od środowiska, w którym przebiega nauczanie – klimat klasy w klasycznej sali lekcyjnej, klimat klasy w laboratorium, podczas spaceru.
8. W zależności od komunikacji z uczniami – klimat klasy przy bezpośredniej komunikacji z nauczycielem (może być motywujący lub demotywujący), w trakcie nauki z wykorzystaniem techniki multimedialnej (wideokonferencje).

Mówiąc o klimacie społecznym szkoły, nie sposób nie wspomnieć o klimacie społecznym klasy. W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne sposoby definiowania tego „zjawiska”. K. Konarzewski²⁶ definiuje klimat społeczny klasy jako wszelkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych. Jednocześnie nauczyciel pełni rolę

²⁵ Por. J. Szymańska, Działania profilaktyczne a klimat szkoły, „*Remedium*”, luty 2003, s. 6–7.

²⁶ Por. K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN 1995, s. 134.

kreatora klimatu, ponieważ klimat klasowy to projekcja jego całej „osobowości zawodowej” wraz z tymi wszystkimi aspektami, których nie poddał krytycznej refleksji i przez to nie jest ich do końca świadomy.

Dla E. Petláka²⁷ klimat klasy wyraża, w jakim stopniu uczeń w klasie jest zadowolony, czy uczniowie dostatecznie rozumieją się nawzajem, jaki jest pośród nich stopień współzawodnictwa i konkurencji oraz na ile klasa jest zwarta i solidarna.

Przywołane definicje pokazują, że istnieje wiele elementów, poprzez które można odszyfrowywać, czym naprawdę jest klimat społeczny klasy. Bezsporny jest fakt, że każdej z klasy jest tak unikatowy, że trudno jest wymienić wszystkie zmienne, które go budują. Powraca tu zagadnienie rozpoznania środowiska szkoły, zwłaszcza że potwierdzono znaczenie klimatu społecznego szkoły w sferach związanych z motywacją do nauki i osiągnięciami szkolnymi²⁸, zdrowiem i rozwojem ucznia²⁹, brakiem akceptacji w grupie³⁰, zachowaniami agresywnymi³¹, jakością relacji interpersonalnych³², zachowaniami ryzykownymi³³. Ponieważ priorytetem dla większości szkół jest problem agresji i przemocy wśród uczniów, J. Surzykiewicz³⁴ zwrócił uwagę na wyodrębnienie elementów składających się na tzw. kulturę uczenia się i klimat szkoły oraz ich korelację ze zjawiskiem agresji i przemocy w szkole.

Zajęcia profilaktyczne realizowane w dysfunkcyjnej szkole mogą okazać się dla niej bardzo niebezpieczne, ponieważ ich uczestnicy mogą wykorzystywać nowo nabyte umiejętności do lepszego artykułowania zarzutów wobec nauczycieli i twardego egzekwowania swych praw, dlatego też warunkiem podstawowym skuteczności programu profilaktyki w jego wymiarze fizycznym i społecznym jest usunięcie czynników torujących drogę problemowym zachowaniom uczniów.

W działalności profilaktycznej „skazani” jesteśmy na profilaktykę szkole. Słabość dotychczasowej profilaktyki, dotychczasowych programów informacyjnych oraz wszelkiego rodzaju podejmowanych „akcji” sprawia, iż pozostaje nadal instytucją, w której możliwa jest systematyczna, ciągła i zindywidualizowana praca w celu ochrony dziecka w rozwoju przed zagrożeniami reagowaniem na nie. Niezwykle ważne jest wyposażenie młodego

²⁷ Por. E. Petlák, tamże, s. 29.

²⁸ Por. M. Wóynarowska-Soldan, Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące, „*Remedium*”, nr 4/2007.

²⁹ www.schoolclimate.org/publications/documents//sc-brief-resarch.pdf

³⁰ Por. M. Kulesza, Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych, „*Seminare*”, nr 24/2007.

³¹ Por. M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.

³² Por. C.J. Roeth, D.W. Johnson, R.T. Johnson, Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures, „*Psychological Bulletin*” 2008, Vol. 134.

³³ Por. K. Ostaszewski, Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży, „*Edukacja*”, nr 4/2012.

³⁴ Por. J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, CMPP, Warszawa 2000.

człowieka w wiedzę, umiejętności niezbędnej w budowaniu dojrzałej osobowości, nauczanie postaw asertywnych w sytuacjach zagrożeń, rozumienie i umiejętne stosowanie norm społecznych i systemu wartości³⁵. Lecz aby te cele osiągnąć potrzebny jest odpowiedni klimat społeczny panujący w szkole, bowiem człowiek nie funkcjonuje w oderwaniu od swojego otoczenia – regulacja jego zachowania dokonuje się jako proces interakcyjny: człowiek–otoczenie.

Streszczenie

Celem prezentowanego artykułu jest ukazanie jednego z ważnych czynników wzmacniających oddziaływania profilaktyczne w szkole jakim jest klimat społeczny w niej panujący. Dokonano tego w kontekście koncepcji *resilience*, dla której ów klimat społeczny zalicza się do grona czynników szkolnych wzmacniających procesy *resilience*.

Słowa kluczowe: klimat społeczny, czynniki chroniące, koncepcja *resilience*.

Abstract

Social climate as one of the preventive factors
strengthening the prophylaxis activities
(in the context of resilience)

The aim of the article is to show one of the important factors strengthening the preventive action undertaken at school, mainly the social climate there. It has been done with the view of the resilience concept, for which this climate is one of the school factors strengthening the resilience processes.

Key words: social climate, protective factors, resilience theory.

Bibliografia

- Borucka A., Ostaszewski K., Pokonać przeciwności losu – koncepcja „resilience”, *„Remedium”*, nr 7–8 (185).
- Borucka A., Ostaszewski K., Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, *„Medycyna Wieku Rozwojowego”* 12(2 Pt 1): 587–597. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777715/pdf/nihms74027.pdf>
- Drzewiecka-Krawczyk H. (2012), Czy można odbić się od dna? O pokonywaniu niepomyślności losu w świetle koncepcji resilience, *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny „Meritum”*, nr 3(26).

³⁵ Por. G. Miłkowska, Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a profilaktyka szkolna. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 315.

- Fergus S., Zimmerman M. (2005), Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, „*Annual Review of Public Health*”, nr 26.
- Gaś Z. (2011), Profesjonalna profilaktyka w szkole: szanse i zagrożenia. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, Wyd. WSEiI, Lublin.
- Gaś Z. (2004), Identyfikacja uwarunkowań wyjściowych profilaktyki w szkole. W: Z. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Podręcznik dla szkolnych liderów profilaktyki*, Fundacja „Masz Szansę”, Lublin.
- Garnezy N. (1987), Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors. W: Stevenson J. (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt.
- Grice P. (1977), Logika i konwersacja, tłum. J. Wajszczuk, „*Przegląd Humanistyczny*”, z. 6.
- Gwizdek B., Sołtys E. (2009), Komunikacja w pracy nauczyciela, „*Remedium*”, styczeń.
- Konarszewski K. (1995), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN.
- Kulesza M. (2007), Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych, „*Seminare*”, nr 24.
- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Luthar S., Zelazo L., (2003), Research on Resilience. An Integrative Review. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
- Masten A., Powell J., (2003), Resilience Framework for Research Policy and Practice. W: S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
- Moss R.H. (1975), *Evaluating Correctional and Community Settings*, John Wiley&Sons, Inc.
- Ostaszewski K., Borucka A. (2005), Obszary diagnozy w szkole, „*Remedium*” nr 9.
- Ostaszewski K., *Czynniki chroniące i wspierające rozwój dzieci i młodzieży*, IV Forum Profilaktyki, METIS, Chorzów, 11.02.2009 (www.zks.nq.pl/pedagog.czynniki.pdf).
- Ostaszewski K. (2012), Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży, „*Edukacja*”, nr 4.
- Ostaszewski K. (2006), Pozytywna profilaktyka, „*Świat Problemów*”, nr 3(158).
- Petlák E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Roseth C.J., Johnson D.W., Johnson R.T. (2008), Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures, „*Psychological Bulletin*”, Vol. 134.
- Rutter M. (1987), Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, Amer J. (red.) „*Orthopsychiat*”, nr 57(3).
- Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole*, CMPP, Warszawa.
- Szymańska J. (2003), Działania profilaktyczne a klimat szkoły, „*Remedium*”, luty.
- Szuman W. (1928), Jak dowieść rzeczywistej wartości zakładu wychowawczego, „*Opieka nad Dzieckiem*”, nr 5.
- Słownik Psychologii* (1994), Wyd. Książnica.
- Werner E. (1994), Overcoming the odds, „*Developmental and Behavioral Pediatrics*”, nr 15.
- Wojnarowska-Soldan M. (2007), Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące, „*Remedium*”, nr 4.
- Wojnarowska-Soldan M. (2004), Klimat społeczny w szkołach promujących zdrowie, „*Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole*”, z. 8.

Yates T., Egeland B., Sroufe A. (2003), Rethinking resilience. A developmental proces perspective. W: Luthar S. (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
www.schoolclimate.org/publications/documents//sc-brief-resarch.pdf

Mrozowski M., *Charakterystyka szkoły jako środowiska wychowawczego*, www.republika.pl/artis73/charszk.html

The road to resilience: Bridging relief and development for a more sustainable future IFRC discussion paper on resilience, Międzynarodowa Federacja Krajowych Stowarzyszeń Czerwonego Krzyża i Czerwonego Półksiężycy (IFRC), czerwiec 2012.

*Małgorzata Michel**

Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji *resilience*

Wprowadzenie

Współcześnie w naszym obszarze cywilizacyjnym mamy do czynienia z osobiłą sytuacją dotyczącą kondycji człowieka i zasad jego funkcjonowania w ponowoczesnym świecie. Świat ten bowiem nosi znamiona płynności, niepewności generującej lek, samotność, płynną tożsamość i brak zakorzenienia¹. To wszystko ma niebagatelne znaczenie dla podejmowanych działań profilaktycznych, powoduje zmianę priorytetów, założeń i celów oraz warunkuje charakter konkretnie podejmowanych działań. W tym kontekście rodzą się pytania o zadania i cele nowoczesnych działań profilaktycznych w dobie płynnej nowoczesności.

Od kilkunastu lat w Polsce zaobserwować można wyraźny wzrost zainteresowania profilaktyką społeczną, wynikający najprawdopodobniej ze statystyk dotyczących używania przez dzieci i młodzież alkoholu, papierosów i narkotyków, jak również ryzykownej aktywności seksualnej, aktów agresji, cyberprzemocy i innych niepokojących zjawisk, mieszczących się w zakresie pojęcia ryzykownych zachowań młodzieży.

Obecny stan tych zachowań, które prowadzą często do czynów przestępczych, składania zarówno teoretyków jak i praktyków do refleksji dotyczącej sensowności dotychczasowych działań i oddziaływań profilaktycznych jako mało skutecznych lub nieskutecznych i nieadekwatnych w nowych warunkach społeczno-kulturowych. Naglące i aktualne jest pytanie: Na czym, w świetle powyższego miałyby polegać – i do jakiego celu zmierzać

* Dr Małgorzata Michel, Uniwersytet Jagielloński.

¹ Na temat kondycji współczesnego świata doskonale pisze w swoich książkach Zygmunt Bauman, natomiast o kulturowo-cywilizacyjnym kontekście funkcjonowania młodzieży w dobie płynnej nowoczesności piszę w swojej książce pt: *Lokalny system profilaktyki społecznej i resocjalizacji nieletnich*, wyd. Pedagogium, Warszawa 2013.

– profilaktyka społeczna? Wśród badaczy coraz częściej krytykujących dotychczasowe działania profilaktyczne pojawia się refleksja, iż podstawową przyczyną niskiej skuteczności dotychczasowych oddziaływań profilaktycznych jest fakt, że stosowane programy opierają się na negatywnym modelu zapobiegania patologiom, nie są poprzedzone diagnozą konkretnego środowiska, są przypadkowe i incydentalne.

Obecnie odchodzi się od koncepcji profilaktyki ograniczającej się do sporadycznych akcji przekazywania wiedzy o zgubnych skutkach picia alkoholu, palenia papierosów lub używania narkotyków. Nastąpiło wyraźne przesunięcie działań w kierunku podejścia interakcyjnego, uwzględniającego szerokie spektrum uwarunkowań podejmowanego ryzyka. Podejście to coraz częściej jest zaplanowane i realizowane systematycznie dla określonych kategorii odbiorców. Ważna we wszelkiego rodzaju inicjatywach profilaktycznych staje się ich systematyczność i systemowość. W modelu nowoczesnej profilaktyki poszukuje się nowych środków oddziaływań w formie dialogu i zachęcenia do aktywnego uczestnictwa odbiorców programów, oraz wzbudzanie ich osobistego zaangażowania. Ważną kwestią wydaje się być poszerzenie kręgu realizatorów działań, które mają charakter profilaktyczny, o osoby wpływające na wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży, m. in. nauczycieli, wychowawców a także rówieśników. Generalnie chodzi tutaj o zaangażowanie w działania profilaktyczne osób na co dzień związanych z danym środowiskiem. Osoby te znają specyfikę środowiska, w którym przebywają i pracują, znają charakterystyczne dla danej społeczności problemy, czynniki ryzyka i czynniki chroniące. Szczególnego znaczenia w nowoczesnych programach profilaktycznych nabiera angażowanie młodzieży z kręgów pozytywnej kultury rówieśniczej w ramach programów liderów młodzieżowych. Okazuje się, iż wysoka skuteczność programów profilaktycznych, opartych na sile oddziaływania rówieśniczego przekłada się na wymierne efekty w postaci minimalizacji zachowań ryzykownych i czynów karalnych wśród młodzieży.

W niniejszym artykule zaprezentuję teoretyczne podstawy tworzenia bezpiecznej przestrzeni szkolnej poprzez wzmacnianie czynników chroniących w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji *resilience*.

Wzmacnianie czynników chroniących w kontekście koncepcji *resilience*

Pozytywna adaptacja człowieka do niestabilnych warunków rzeczywistości to jedno z podstawowych zadań, realizowanych przez człowieka w dobie płynnej nowoczesności. W przypadku młodzieży adaptacja jest również zadaniem rozwojowym. Pojęcie pozytywnej adaptacji odnosi się do dobrego psychospołecznego funkcjonowania, pomimo nie zawsze przychylnych warunków życiowych. W tym kontekście należy rozważyć zagadnienia dotyczące czynników i zasobów sprzyjających pozytywnej adaptacji oraz jej kryteria. W literaturze przedmiotu dotyczącej pozytywnej adaptacji stosuje się różne terminy, choć generalnie autorzy postulują, aby w wyborze jej kryteriów uwzględnić specyfikę czynników

chroniących. Obok nich, używa się terminów takich, jak: zasoby i czynniki kompensujące, zadania rozwojowe i kompetencje psychospołeczne².

Czynniki chroniące zoperacjonalizowane są na podstawie badań diagnostycznych, a ich definicja może brzmieć następująco: to miejsca, cechy, sytuacje i warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka. Są to również właściwości indywidualne i/lub cechy środowiska i ich wzajemne interakcje, które zmniejszają lub neutralizują negatywne efekty działania czynników ryzyka³. Te drugie natomiast – czynniki ryzyka, to miejsca, cechy, sytuacje i warunki sprzyjające powstawaniu zachowań ryzykownych. Tak zdefiniowane czynniki, na wysokim poziomie ogólności, należy w praktyce zoperacjonalizować i dokonując czynności metodologicznych na etapie diagnozy, przygotować w postaci wskaźników dla konkretnej placówki edukacyjnej. Nie da się realizować działań profilaktycznych w danej, konkretnej szkole, nie biorąc pod uwagę jej specyfiki i charakterystycznych dla niej czynników determinujących zachowania ryzykowne lub tworzących przestrzeń dla zachowań pozytywnych. Czynniki chroniące to innymi słowy zasoby. Pojęcie zasobów odnosi się do potencjałów⁴, które w przypadku wymagań stawianych przez codzienne życie sprzyjają skutecznemu radzeniu sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi. Należą do nich: 1) cechy biologiczne, psychiczne, fizyczne i duchowe jednostki; 2) cechy najbliższego otoczenia społecznego, czyli bliskie relacje, grupy odniesienia, instytucje świadczące pomoc, opiekę, czy zajmujące się edukacją, oraz 3) zasady i normy współżycia społecznego⁵.

A.S. Masten na podstawie przeglądu badań własnych oraz innych badaczy⁶ stworzyła listę czynników chroniących i zasobów, które korelują dodatnio z pozytywną adaptacją.

² Por. A. Borucka, K. Ostaszewski., Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych. W: *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, nr 3(40): Resilience – pozytywna adaptacja dzieci krzywdzonych, 2012.

³ Por. S.S. Luthar, Resilience in development A synthesis of research across five decades. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 3 (2 edition), New York: Wiley, 2006; A.S. Masten, J.L. Powell, A Resilience framework for Research Policy and Practice. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press, 2003.

⁴ Praca nad zasobami i potencjałami od poziomu diagnozy poprzez zastosowanie odpowiednich metod pracy to priorytet wielu koncepcji, form i metod pracy z osobami zachowującymi się ryzykownie. Wspomnę tu choćby o Koncepcji Twórczej Resocjalizacji Marka Konopczyńskiego, bazującej na potencjałach wychowanka czy takich metodach, jak: drama, coaching, skillstreaming, Aggression Replacement Training oraz koncepcji resocjalizacji systemowej w ujęciu synergicznym B. M. Nowak. Wszystkie one mogą być wykorzystane w działaniach skierowanych na minimalizację czynników ryzyka i wzmocnienie czynników chroniących na trzech poziomach profilaktyki społecznej.

⁵ Por. H. Sęk, Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Z. Jurczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

⁶ Por. A. S. Masten., Resilience in developing system: Progress and promise as the fourth waves rises, *Development and Psychopathology*, Vol. 19, 2007; N. Garmezy, Stress – Resistant Children: The search for Protective Factors. W: Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press, 1985.

Wymienione poniżej grupy tych czynników mogą moim zdaniem stanowić swoistą osłonę uczniów w sytuacjach trudnych i stanowić płaszczyznę oporu przed podejmowaniem zachowań ryzykownych lub minimalizować ich skutki w grupie rówieśników. Zainspirowana wynikami badań cytowanej autorki, do kategorii czynników chroniących zaliczam:

- Cechy indywidualne – dobre funkcjonowanie intelektualne i umiejętności rozwiązywania problemów, skuteczne strategie regulowania emocji i zachowań, pozytywny obraz własnej osoby, optymizm, wiara w przyszłość, wiara i poczucie sensu życia, posiadanie uzdolnień i cech cenionych społecznie (talenty, poczucie humoru, atrakcyjność), realizowanie swoich obowiązków, udzielanie się społecznie, brak tendencji do izolacji, umiejętność mówienia o swoich problemach i proszenia o pomoc, umiejętność zachowań asertywnych.
- Cechy rodziny – stabilne i dające oparcie środowisko rodzinne, podtrzymywanie więzi i kontaktu z rodziną, realizacja tradycji rodzinnych, pamiętanie o rodzinnych uroczystościach i rocznicach.
- Cechy społeczności lokalnej – korzystne środowisko zamieszkania, tj. wysoki poziom bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania, dostęp do centrów pozytywnej rekreacji, dobra infrastruktura zapewniająca realizację potrzeb intelektualnych, działalność instytucji dbających o prawa człowieka, atrakcyjna oferta edukacyjna, możliwość uczestnictwa w dodatkowych zajęciach sportowych, teatralnych, muzycznych, dobra opieka zdrowotna, łatwy dostęp do służb szybkiego reagowania i znajomość procedur interwencji kryzysowej, uruchomienie programów profilaktyki społecznej.
- Cechy społeczne i związane z kulturą – otaczanie się przyjaciółmi, niski poziom akceptacji dla zachowań ryzykownych, posiadanie umiejętności reagowania na sytuacje trudne, praca ze świadkiem przemocy, uruchomienie działań przeciwdziałających marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, uruchomienie nieformalnej kontroli społecznej, stawianie wymagań dotyczących zachowań zgodnych z normami społecznymi i tzw. dobrym wychowaniem oraz kulturą osobistą, brak akceptacji dla zachowań łamiących normy społeczne, działania edukacyjne skierowane na przeciwdziałanie dyskryminacji społecznej i religijnej oraz ze względu na płeć czy pochodzenie.

Wzorem profilaktyki społecznej staje się współcześnie zróżnicowane oddziaływanie na konkretnych ludzi, egzystujących w określonych środowiskach i uwikłanych w sieć rozmaitych relacji społecznych, oraz takie kształtowanie środowiska społecznego i relacji międzyludzkich, aby zmniejszać rozmiary zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Jedną z koncepcji, która wydaje się posiadać cechy wyjątkowej aplikowalności do praktyki działań na płaszczyźnie profilaktyki społecznej, jest koncepcja *resilience*, zwana koncepcją „oporu – elastyczności” lub „odporności psychicznej”. Zjawisko *resilience* definiowane jest w uproszczeniu jako zdolność człowieka do skutecznego radzenia sobie ze stresem. To swoista plastyczność czy też opór jednostki wobec stresogennych czynników ryzyka. Innymi słowy zjawisko to jest pewną szczególną konsekwencją funkcjonowania jednostki w warunkach podwyższonego stresu. Koncepcja „oporu-elastyczności” powstała i rozwinęła się w drugiej połowie XX wieku, stwarzając teoretyczne ramy dla wyjaśnienia fenomenu dobrego

funkcjonowania jednostki pomimo doświadczanych przez nią niepomysłności losu⁷. Wyniki badań empirycznych inspirowane tą koncepcją przyczyniły się do rozwoju wiedzy na temat czynników i procesów, które chronią człowieka w obliczu niesprzyjających warunków życiowych lub przeciwności losu⁸.

Resilience w literaturze anglojęzycznej rozumiane jest bardziej jako proces niż cecha indywidualna⁹. Jest definiowane jako dynamiczny proces, podczas którego indywidualnie eksponowane są zachowania pozytywne (świadczące o dobrym radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami) w momencie, kiedy osoba napotyka na znaczące i krytyczne nieszczęścia, traumy, tragiczne wydarzenia, nie poprawne i konfliktowe relacje z innymi osobami lub inne wydarzenia narażające ją na duży stres¹⁰. Chociaż cech tych nie można uogólniać na wszystkie populacje gdyż są to często cechy indywidualne, z pewnością wiadomo, że czynnikami wpływającymi na ich rozwój i wzmacnianie jest dobrze funkcjonująca pod względem wychowawczym i profilaktycznym szkoła¹¹. Autorzy wyraźnie zwracają uwagę na fakt pewnego równoważenia się korzystnych i niekorzystnych czynników, na swoistą homeostazę i postawę elastyczności człowieka w sytuacjach trudnych.

Sam termin *resilience* pochodzi z fizyki i oznacza wysoką elastyczność lub sprężystość materiałów odpornych na odkształcenia. W naukach społecznych jest metaforą zjawisk,

⁷ Por. N. Garmezy, tamże; M. Rutter, Psychological Resilience and Protective Mechanisms, *"American Journal of Orthopsychiatry"*, nr 57(3)1987; M. Rutter, Implication of Resilience Concept for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1094: Resilience of Children, 2006; E.E. Werner, Overcoming the odds, *"Developmental and Behavioral Pediatrics"*, Vol. 15(2)1994; E.E. Werner, Protective factors and individual resilience. W: S.J. Shonkoff, S. J. Meisels (red.), *Handbook of Early Child Intervention*, New York–Cambridge, 2001; S.S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker, The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *"Child Development"* 71(3)2000; A.S. Masten, J.L. Powell, A Resilience framework for Research Policy and Practice. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press 2003; S.S. Luthar, L.B. Zelezo, Research on Resilience. An Integrative Review. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press, 2003; S.S. Luthar, Resilience in development. A synthesis of research across five decades. W: D. Cicchetti, D.J. Cohen, (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 3 (2 edition), New York: Wiley, 2006; A.O. Craig, L. Bond, J.M. Burns, D.A. Vella-Bronrick, S.M. Sawyer, Adolescent resilience: a concept analysis, *"Journal of adolescence"*, Vol. 26, 2003; A. Sameroff, K. Rosenblum, Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. *Annals of the New York Academy of science*, Vol. 1094: Resilience in Children, 2006.

⁸ Por. A.S. Masten, J.L. Powell, 2003, tamże; A.S. Masten, J. Obradović, 2006 tamże; A.S. Masten, 2007 tamże.

⁹ Por. M. Rutter, Developing concepts in developmental psychopathology. W: J.J. Hudziak (red.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences*, Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2008, s. 3–22.

¹⁰ Por. S.S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker, The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *"Child Development"* 71(3)2000.

¹¹ Por. D. Anunziata, A. Hogue, Faw L, Liddle H.A., Family functioning and school success in at – risk, inner-city adolescents, *"Journal of Adolescence"*, 35(1)2006; D.J. Shernoff & J.A. Schmidt, Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students, *"Journal of Youth and Adolescence"*, nr 37/2008.

które składają się na fenomen dobrego funkcjonowania psychospołecznego dzieci i młodzieży, mimo obiektywnie niekorzystnych warunków do życia i rozwoju. Zjawiska te wyjaśnia koncepcja *resilience*, koncentrująca się na wyjaśnianiu procesów równoważenia lub redukowania niekorzystnych zjawisk¹². Najważniejszym jej aspektem są czynniki i mechanizmy sprzyjające pozytywnej adaptacji, czyli czynniki chroniące¹³. Koncepcja zrodziła się z obserwacji dzieci i młodzieży, lecz odnosi się również do osób dorosłych, narażonych na traumatyczne doświadczenia życiowe¹⁴. Koncepcja ta zdaje się mieć niebagatelne znaczenie w pedagogice resocjalizacyjnej, co podkreśla inny autor, M. Konopczyński pisząc, iż koncepcja ta jest „(...) wyraźnym krokiem w kierunku szerszego, bardziej systemowego ujęcia naszych zachowań”¹⁵.

Resilience wyjaśnia wielowątkowy proces, za pomocą którego człowiek nabywa umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów po to, aby osiągnąć dobre przystosowanie czyli pozytywną adaptację, pomimo trudności i przeciwności losu¹⁶. Proces ten obejmuje redukowanie lub neutralizowanie ryzyka poprzez między innymi udzielanie wsparcia, wzmacnianie i nagradzanie, stawianie wymagań i granic, rozwijanie konstruktywnych zainteresowań, zaangażowanie w naukę, rozwijanie poczucia własnej wartości, wzmacnianie umiejętności społecznych i angażowanie się w działalność prospołeczną¹⁷.

Co ciekawe i fakt ten może być znaczący dla aplikacji praktycznej oraz tworzenia lokalnych programów profilaktycznych, badacze opisują osoby będące w procesie *resilience* jako te, które posiadają zespół podobnych cech. Okazuje się, że osoby, które w skrajnie niekorzystnych warunkach potrafią radzić sobie z sytuacjami trudnymi i stresowymi, to osoby mające pozytywny obraz samego siebie, rozwinięte kompetencje społeczne i panujące nad impulsami (mające kontrolę nad emocjami i gniewem). Na podstawie wyników

¹² Por. N. Garmezy, *Stress-Resistant Children: The search for Protective Factors*. W: Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press, 1995.

¹³ Por. S. Fergus, M.A. Zimmerman, *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*, „*Annual Review of Public Health*”, Vol. 26/2005.

¹⁴ Por. E.E. Werner, *Overcoming the odds*, „*Developmental and Behavioral Pediatrics*”, Vol. 15(2)1994; N. Garmezy, *Stress-Resistant Children: The search for Protective Factors*. W: Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press, 1995; M. Rutter, 1997 tamże; G. Bonnano, *Loss, trauma, and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?*, „*American Psychologist*”, Vol. 59(1)2004.

¹⁵ Por. M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja w warunkach penitencjarnych. Utopia czy rzeczywistość*. W: B. Urban, (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencjarnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, 2007, s. 212.

¹⁶ Por. T.M. Yates, B. Egeland, A. Sroufe, *Rethinking resilience: A developmental process perspective*. W: S.S. Luthar, (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press, 2003.

¹⁷ Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*. W: *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, nr 3(40): Resilience – pozytywna adaptacja dzieci krzywdzonych, 2012.

badan¹⁸ zrobiono listę faktorów, które odgrywają jak się wydaje kluczową rolę w procesie *resilience*, i są to:

- umiejętność efektywnego radzenia sobie ze stresem przy użyciu strategii nie zagrażających zdrowiu i życiu,
- posiadanie kompetencji potrzebnych do rozwiązywania konfliktów i problemów,
- umiejętność szukania pomocy i proszenia o pomoc,
- posiadanie wiary w to, że w sytuacjach trudnych zawsze można kierować się swoimi uczuciami i działaniami i że zależy to ode mnie,
- posiadanie wsparcia społecznego,
- poczucie więzi z bliskimi, przyjaciółmi i innymi znaczącymi osobami,
- mówienie głośno o swoich problemach, nie ukrywanie ich,
- swoista duchowość, która może być rozumiana jako wiara i religijność, choć niekoniecznie,
- posiadanie przekonania, że w sytuacjach trudnych należy przetrwać a nie stawać się ofiarą,
- postawa gotowości do pomocy innym,
- pozytywne, konstruktywne wychodzenie z sytuacji traumy.

Jak pisze Beata Nowak, w koncepcji tej wykorzystany jest mechanizm tzw „odbicia się od dna”¹⁹. Według niej w wyniku konfiguracji czynników endogennych i egzogennych dochodzi do odwrócenia niekorzystnego przebiegu procesu socjalizacji. Istotą tej koncepcji jest założenie istnienia dwóch płaszczyzn mających charakter sprawczy. Pierwszą z nich jest płaszczyzna „oporu”. W procesie socjalizacji mogą ją stanowić pierwotne grupy socjalizujące, czyli: rodzina, grupa rówieśnicza a także środowisko lokalne. W okresie adolescencji, kiedy to priorytetem staje się grupa rówieśnicza, rodzina niezależnie od swojej jakości, powoli zaczyna schodzić na dalszy plan. Grupa rówieśnicza poprzez swoje immanentne funkcje takie, jak zaspokojenie potrzeby akceptacji i przynależności u nieletnich uruchamia funkcjonalny układ równoważący niekorzystne wpływy rodziny i szerszego środowiska. Grupa rówieśnicza poprzez akceptację ma czynny udział w kształtowaniu się pozytywnych relacji interpersonalnych, opartych o właściwe podstawy emocjonalno-percepcyjne²⁰. Tym samym wytwarza się swoista osłona i przeciwwaga dla ujemnych wpływów patologicznego środowiska rodzinnego. Zawsze należy pamiętać, iż grupa rówieśnicza pełni rolę zarówno pozytywną jak i negatywną. W działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych zwykło się akcentować negatywny wpływ grupy rówieśniczej na jednostkę. W swojej książce dotyczącej interakcji rówieśniczych B. Urban obala tę tezę, mocno akcentując pozytywny wpływ

¹⁸ Por. M. Tull, *Posttraumatic Stress (PTSD): Overcoming Trauma*, American Psychological Association 2007.

¹⁹ Por. B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

²⁰ Por. B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji i równoważeniu negatywnych wpływów pozostałych środowisk socjalizacyjnych²¹. Można śmiało uznać, że w przypadku wadliwej socjalizacji rodzinnej u młodzieży przejawiającej symptomy niedostosowania społecznego i demoralizacji, możemy mówić często o profilaktycznej czy wręcz resocjalizacyjnej roli grup rówieśniczych, stąd pozwalam sobie w dalszej części niniejszego artykułu wykorzystać tę wiedzę do propozycji wprowadzenia na szerszą skalę szkolnych programów profilaktycznych, opartych na kulturze rówieśniczej. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne opracowało 10 kroków do budowania *resilience*²². Wydaje mi się, że mogą być one stanowić wytyczne do tworzenia szkolnych programów profilaktycznych.

„10 Ways to Build Resilience”:

1. utrzymywanie dobrych relacji z dorosłymi członkami rodziny, którzy są otwarci i z którymi można tworzyć więź, z przyjaciółmi i nauczycielami;
2. unikanie patrzenia na sytuacje kryzysowe i stresowe jako na niemożliwe do rozwiązania;
3. akceptowanie niekorzystnych okoliczności jako okazji do zmiany oraz jako sytuacji, które są przejściowe;
4. stawianie sobie realnych celów i dążenie do nich;
5. traktowanie przeciwności losu jako sytuacji zwrotnych i decydujących w życiu, których rozstrzygnięcie zależy od nas;
6. traktowanie własnych doświadczeń zmagania się z losem jako nowych możliwości;
7. rozwój zaufania do siebie i swoich możliwości;
8. posiadanie szerszej perspektywy czasowej i patrzenie na swoje sytuacje kryzysowe w szerszym kontekście sytuacyjno-czasowym;
9. posiadanie nadziei, szukanie dobrych stron w wydarzeniach oraz posiadanie marzeń;
10. dbanie o swoje zdrowie psychofizyczne, regularne ćwiczenia, zwracanie uwagi na to co potrzebuję i czuję, pozytywne korzystanie z czasu wolnego oraz realizowanie swoich pasji.

Realizacja w działaniach profilaktycznych powyższych wytycznych generuje wykształcenie w uczniach swoistej elastyczności i pozwala na zachowanie równowagi w sytuacjach trudnych, krytycznych i stresowych w przyszłości. Wytyczne te stanowią bazę wielu programów profilaktycznych i resocjalizacyjnych na różnych poziomach i w różnych instytucjach w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i krajach skandynawskich. Myślę że również na gruncie polskim mogą być śmiało włączone w tworzenie swoistego ABC działań profilaktycznych w szkole lub w szerszym środowisku lokalnym. *Resilience* czyli odporność można budować zarówno w klasie szkolnej jak i grupie wychowawczej, w pracy rodzicami, z nauczycielami, pedagogami i wychowawcami, w programach na trzech poziomach profilaktyki w szkole.

²¹ Por. B. Urban, 2005, tamże.

²² (<http://www.apa.org>).

Rola programów liderów rówieśniczych w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły

W nowoczesnym modelu profilaktyki postuluje się, aby w obszar działań profilaktycznych włączać młodzież jako nie tylko odbiorców lecz również jako twórców i realizatorów programów. Argumentami przemawiającymi jednoznacznie za włączeniem grup rówieśniczych w programy profilaktyczne jest zaznaczany przez wielu badaczy oraz teoretyków i praktyków ich pozytywny wpływ na proces przystosowania się lub nawet readaptację nieletnich. Okazuje się, że młodzież realizuje pozytywną adaptację do grupy pomimo negatywnych doświadczeń w rodzinie i środowisku lokalnym. Ta pozytywna adaptacja wymaga, zgodnie z prawidłowościami procesu *resilience*, krytycznego punktu, od którego możliwe jest odwrócenie niekorzystnego procesu. Grupa rówieśnicza stanowi swoisty bufor dla permanentnych, rodzinnych czy szerszych czynników ryzyka. Zespół badaczy²³ przeprowadził badania nad rolą akceptacji rówieśniczej i przyjaźni w niwelowaniu oddziaływań niekorzystnych czynników rodzinnych na rozwój eksternalizacyjnych zachowań, wyrażających się agresją prowadzącą w konsekwencji do przestępczości. Okazało się, że grupa rówieśnicza pełni funkcję przestrzeni chroniącej przed niekorzystnymi czynnikami, pochodzącymi z poza rówieśniczego środowiska. Grupa rówieśnicza ma pozytywny wpływ i może być potraktowana jako istotny czynnik wsparcia, podnoszący samoocenę i dający przestrzeń do relacji interpersonalnych, zabezpieczających przed depresją i różnymi zaburzeniami. Jeszcze inne, pozytywne znaczenie grupy rówieśniczej w programach profilaktycznych polega na możliwości nawiązania więzi młodzieży zaniedbanej z młodzieżą z prawidłowych środowisk wychowawczych. Dzieje się tak między innymi w programach rówieśniczych, w programach promujących młodzieżowy wolontariat czy w celowym angażowaniu nieletnich w działania szkoły i społeczności lokalnej. Tym samym grupa rówieśnicza może stać się terenem realizacji wielu pozytywnych cech, zdolności i potencjałów. Cechy intelektualne, zdolności artystyczne, przywódcze, opiekuńcze czy sportowe mają szansę ujawnić się w momencie, kiedy w szkole stworzone zostaną warunki otwarcia, inkluzji, integracji nieletnich z różnych środowisk.

Grupa rówieśnicza w szkole i środowisku rówieśniczym stanowi również ważne wsparcie dla ofiar przemocy ze strony rodziny i środowiska lokalnego. Do wytłumaczenia neutralizowania traumatycznych oddziaływań rodziny czy środowiska lokalnego proponuję wykorzystać koncepcję *resilience*. Jej zastosowanie jest uzasadnione, gdyż przemoc ze strony środowiska jest sytuacją trudną, stresową, mogącą wywołać symptomy charakterystyczne dla zespołu stresu pourazowego. W takiej sytuacji grupa rówieśnicza pełni funkcję grupy wsparcia. Ten rodzaj wsparcia indywidualnych wysiłków jednostki, skierowanych na

²³ Za: B. Urban, 2005, tamże.

osłabienie wpływu sytuacji stresowych, składa się na ostateczny efekt oporu. W aspekcie poznawczym grupa rówieśnicza pełni istotną rolę we wzmacnianiu oporu jednostek wobec następstw doznanej przemocy w środowisku. Opór ten jest zróżnicowany ze względu na rodzaj niekorzystnych następstw.

Wykorzystując wiedzę z socjologii małych grup, konformizmu społecznego oraz funkcjonowania nieformalnych liderów w grupie, podejmuje się próby oddziaływania na grupy młodzieżowe poprzez pozytywnych liderów. Tym samym powstały tak zwane *programy rówieśnicze*, oparte na aktywności liderów młodzieżowych. W Polsce programy te zdobyły jak dotychczas małą popularność. Prekursorem i ich propagatorem stał się Zbigniew Gaś²⁴. Jest to o tyle zaskakujące, iż w nowoczesnym modelu profilaktyki postuluje się, aby liderzy młodzieżowi stali się jedną z podstawowych grup realizatorów działań profilaktycznych i to na trzech poziomach profilaktyki. Być może sytuacja zmiany paradygmatu działań profilaktycznych stworzy nową przestrzeń dla aktywności liderów młodzieżowych. W momencie, gdy jednym z celów nowoczesnych działań profilaktycznych jest tworzenie w szkole bezpiecznych przestrzeni, wolnych od przemocy, znakomitym pomysłem może być bazowanie na potencjale liderów rówieśniczych.

Zanim przejdę do omawiania tych ostatnich, chwilę swojej uwagi chcę poświęcić na zagadnienie *bezpiecznej przestrzeni*, której tworzenie niewątpliwie powinno być jednym z głównych celów szkolnego programu profilaktyki. Wielokrotnie pisano w literaturze, czym jest bezpieczna przestrzeń²⁵. Z punktu widzenia niniejszego opracowania tworzenie bezpiecznej przestrzeni nabiera znaczenia przy działaniach profilaktycznych, prewencyjnych i interwencyjnych, skierowanych do młodzieży na terenie szkoły. Wynika to choćby z faktu, że poczucie bezpieczeństwa oraz tzw. dobry klimat szkolny czy atmosfera w szkole są jednym z czynników chroniących. Natomiast kompetencje społeczne w zakresie reagowania świadków-rówieśników na akty przemocy w szkole i uruchomienie mechanizmów kontroli nieformalnej w społeczności uczniów zabezpiecza młodzież szkolną przed sytuacjami generowania i doświadczania przemocy rówieśniczej oraz minimalizuje prawdopodobieństwo pojawienia się czynów przestępczych takich, jak choćby drobne kradzieże czy wymuszenia a nawet znęcanie się nad młodszymi uczniami.

²⁴ Por. Z. Gaś, *Program Rówieśniczych Doradców jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz szansę”, Lublin 1992.

²⁵ Por. A. Wallis, *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*, PIW, Warszawa 1971; A. Wallins, *Miasto a przestrzeń*, PIW, Warszawa 1977; G. Wekerle, C. Whitzman, *Safe Cities. Guidelines For Planning, Design, And Management*, Van Nostrand Reinhold, 1993; O. Newman, *Creating Defensible Space*, U.S. Department of Housing and Urban Development, Office of Policy Development and Research, Washington D.C. 1993; J. Czapka, W. Krupiarz (red.), *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, ISP, Warszawa 1999. J. Czapka, *Zapobieganie przestępczości przez kształtowanie przestrzeni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012; S. Crouch, H. Shaftoe, R. Fleming, *Bezpieczne mieszkanie, dom i osiedle*, Arkady, 2001; A. Wyżykowski, *Przestrzeń bezpieczna*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków 2004; A. Wyżykowski, *Przestrzeń bezpieczna*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków 2004.

Na podstawie przeglądu licznych podejść można zaryzykować stwierdzenie, iż przestrzeń bezpieczna to taka, która sprzyja minimalizacji lub eliminacji czynników ryzyka i czynników zagrożenia oraz wzmacnia czynniki chroniące. To przestrzeń, gdzie możliwe jest prowadzenie działań skierowanych na minimalizację zagrożeń i dających poczucie bezpieczeństwa. Podstawowym pryzmatem, przez który rozpatruje się fenomen bezpiecznej przestrzeni, jest kategoria bezpieczeństwa, czyli stanu nie-zagrożenia, pewności, że nic nie zagraża, spokoju. Bezpieczeństwo jest jedną z elementarnych potrzeb człowieka, o której pisał już Maslow w latach 50. XX wieku, umieszczając bezpieczeństwo w stworzonej przez siebie piramidzie potrzeb na jednym z elementarnych miejsc²⁶. Bezpieczeństwo w języku polskim najprościej można zdefiniować jako „brak zagrożeń”. W języku angielskim istnieją dwa terminy na określenie tego zjawiska. Pierwszy z nich to *safety* – potocznie oznaczający bezpieczeństwo społeczne i dotyczący takich sfer życia, jak zarobki, brak biedy, nadzieja na spokojną przyszłość, stabilność życiowa. Drugi to *security* – związany z bezpieczeństwem ograniczonym do konstruktu „ja”, bezpieczeństwem własnego ciała, pewnością, że nic nie zagraża zdrowiu oraz życiu²⁷. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa utożsamiane było od zawsze i jest nadal z jednym z warunków umożliwiających człowiekowi przetrwanie. Na poczucie bezpieczeństwa składa się komponent psychiczny i emocjonalny, a ich harmonia powoduje wzrost poczucia bezpieczeństwa. Tym samym sytuacja, w której znajduje się człowiek jest bezpieczna i daje poczucie komfortu bądź jest niebezpieczna, zagrażająca bezpieczeństwu, co powoduje poczucie dyskomfortu i blokuje realizację innych potrzeb. Posiadanie bezpiecznej przestrzeni życia od zawsze jest podstawowym warunkiem egzystencji człowieka oraz stwarza kontekst jego prawidłowego rozwoju psychospołecznego. Interesującym pomysłem może być aktywne włączenie młodzieży szkolnej w tworzenie bezpiecznych przestrzeni w szkole czy tzw. stref wolnych od przemocy. Jest to możliwe poprzez wprowadzenie i zastosowanie narzędzia, jakim jest profilaktyczny program rówieśniczy, na opisie którego skoncentruję się poniżej.

Przesłanką dla idei programów rówieśniczych było spostrzeżenie, że uczniowie przeżywający pewne problemy takie, jak nasilone trudności emocjonalne, trudności w kontaktach z rówieśnikami oraz dorosłymi, próbują szukać rady u kolegów. Nieprofesjonalne wsparcie kolegów okazuje się jednak często nieskuteczne, gdyż pomagający nie mający skutecznych narzędzi czuje się obciążony odpowiedzialnością za niepowodzenie rówieśnika, z drugiej zaś strony nieumiejętna zachęta do szukania pomocy w świecie dorosłych postrzegana jest jako zdrada i brak lojalności. Stąd narodził się pomysł na docieranie do nieformalnych sieci wsparcia w środowisku rówieśniczym, zarówno szkolnym jak i poza szkolnym, oraz tworzenie warunków do rozwijania umiejętności konstruktywnego pomagania swoim rówieśnikom.

²⁶ Por. A. Maslow, *Motivation and Personality*, 1954.

²⁷ Por. W. Pokruszyński, *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa*, Wydawnictwo WSGE, Józefów 2010.

Doświadczenia polskich programów rówieśniczych pokazują, iż są one dla młodzieży atrakcyjne, angażują ich aktywność i działają twórczo oraz rozwijają zarówno na uczestników jak i odbiorców i całą społeczność. Dodatkowo umożliwiają pełniejszy rozwój odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie, zwiększają tym samym poziom empatii. W społeczności lokalnej realizacja programów rówieśniczych zwiększa i uzupełnia istniejącą lecz często niewystarczającą bądź nieadekwatną do potrzeb młodzieży sieć pomocy i wsparcia. Niezwykle istotną kwestią jest również obniżenie tendencji do izolowania się nastolatków od dorosłych i tworzenie hermetycznych grup subkulturowych, zamkniętych na świat zewnętrzny, szczególnie na świat dorosłych. Celem tego typu programów jest wyłonienie młodych osób cieszących się największym zaufaniem rówieśników i dostarczenie im umiejętności społecznych, koniecznych do udzielania wsparcia. Są to głównie takie umiejętności, jak słuchanie, wspieranie, prośenie o pomoc i szukanie rozwiązań trudnych sytuacji, w tym kierowanie do specjalistów. Należy pamiętać, iż osoby wzbudzające zaufanie i respekt u rówieśników, dla osób dorosłych często jawią się jako liderzy negatywni. Destrukcyjne w skutkach normy wprowadzane są i narzucane w społeczności nastolatków z reguły przez nieliczną grupę rówieśników, a czasami nawet przez jedną osobę. Są to tzw. negatywni liderzy. Przy wymuszaniu narzuconych norm posługują się oni sprawdzonymi sposobami. Mogą wykorzystywać swoją siłę fizyczną i grozić jej użyciem wobec osób usiłujących się wyłamać. Jeżeli są inteligentni, łatwo poznają słabe strony swoich kolegów i poprzez ośmieszanie i wyszydzanie łamią ich opór. W grupach rówieśniczych, w tym w klasach szkolnych, znajdują się również pozytywni liderzy. Są oni przeważnie mniej widoczni i nie posługują się narzędziami represji, toteż ich wpływ na grupę może być mniejszy niż liderów negatywnych. Jednakże atrakcyjny, pozytywny rówieśnik mający wysoką pozycję w grupie rówieśniczej może skutecznie zakwestionować destrukcyjne normy i wprowadzić normy pozytywne. Psychologia społeczna stwierdza, iż łatwiej jest oprzeć się naciskom, jeżeli posiadamy obok siebie sojuszników. W sytuacji, kiedy nie cała młodzież identyfikuje się z narzuconymi normami, przeciwstawienie się im przez pozytywnego lidera ośmiela inne osoby do podobnych zachowań. Lider młodzieżowy to atrakcyjny rówieśnik lub nieco starszy kolega, który ma znaczną i znaczącą siłę oddziaływania, gdyż stanowi pozytywny wzorzec do modelowania zachowań, może negować destrukcyjne normy grupowe oraz może osłabiać błędne przekonania normatywne, gdyż jest dowodem, iż np. nie wszyscy piją, palą i akceptują tego rodzaju zachowania.

Programy rówieśnicze to programy, w których pozyskuje się liderów młodzieżowych do działań profilaktycznych, a następnie przygotowuje ich do roli doradcy rówieśniczego²⁸. W programach tych wykorzystuje się znany fakt, iż młodzież w okresie dojrzewania często zwraca się ze swoimi problemami do rówieśników, nie zaś do osób dorosłych. Dotyczy

²⁸ Por. Z. Gaś, *Program Rówieśniczych Doradców jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz szansę”, Lublin 1992. Z. Gaś, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, WSPiS, Warszawa 1995.

to zwłaszcza nastolatków przeżywających trudności, którzy z uwagi na liczne niekorzystne czynniki należą do grup ryzyka i czasami pilnie potrzebują pomocy. Nie mogą jej jednak uzyskać, gdyż ich relacje z osobami dorosłymi uległy osłabieniu lub zerwaniu. Tak zwane programy rówieśnicze, programy liderów młodzieżowych czy wsparcia rówieśniczego, znajdując w ostatnich latach ważne miejsce obok profesjonalnych programów wczesnej interwencji. Opierają się one na działaniach profesjonalnych lub nieprofesjonalnych pomagaczy. G. Caplan²⁹ wyróżnia dwa typy takich osób:

- Generaliści, czyli osoby znane w swoim środowisku z powodu swojej wiedzy o stosunkach interpersonalnych i umiejętnościach porozumiewania się z innymi ludźmi. Są oni towarzyscy, łatwo i chętnie nawiązują kontakty z innymi oraz spontanicznie angażują się w sprawy innych ludzi. Znajduje to potwierdzenie w realizowanej przez nich roli społecznej, bowiem najczęściej wykonują zawody umożliwiające im częste i liczne kontakty.
- Specjaliści, czyli takie osoby, które przeżyły osobiste trudności, mają bolesne doświadczenia i wypracowały sobie własne sposoby radzenia sobie z trudnościami. Mniejszą rolę odgrywają u nich cechy osobowości, ważne zaś są doświadczenia życiowe oraz prezentowanie sobą wzorca radzenia sobie z trudnościami.

W różnego rodzaju programach profilaktycznych pozytywni liderzy młodzieżowi pełnią różne role i mogą być: indywidualnymi doradcami i słuchaczami, łącznikami z profesjonalnymi programami, liderami szkolnych programów zwiększających samoświadomość uczniów i poprawiających klimat szkoły, wzorcami ról dla uczniów z problemami, organizatorami różnorodnych działań edukacyjnych³⁰. W niektórych programach rówieśniczych dla szkół średnich wybiera się młodych ludzi, do których często zwracają się koledzy, a więc takich, którzy cieszą się zaufaniem rówieśników. Po odpowiednim przeszkoleniu mogą oni bardziej efektywnie pełnić rolę doradców. Ich zadaniem jest zmotywowanie i doprowadzenie kolegi potrzebującego pomocy do dorosłego, który pomocy tej może udzielić z racji swoich kwalifikacji i profesjonalizmu. Młodzieżowi doradcy współpracują z kompetentną osobą dorosłą. Pełnią oni zatem rolę łączników i umożliwiają nawiązanie kontaktu pomiędzy nastolatkami i dorosłymi, pomiędzy którymi została zerwana więź. Zaznacza się, iż działalność pozytywnych liderów młodzieżowych jest wysoce skuteczna, gdyż utrzymują oni bliski kontakt z osobami, którym pomagają. Ponadto osobiście angażują się w ich sprawy, cechują się autentycznością i spontanicznością, przy tym sami odnoszą korzyść ze swojej pracy. Często wzmacnia się pozytywnych liderów, proponując treningi umiejętności społecznych takich, jak: nawiązywanie kontaktów z ludźmi, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, rozumienie siebie i innych, pomaganie innym. Tym samym zapewnia się im wsparcie i zwiększa skuteczność ich oddziaływania³¹.

²⁹ Por. N. Caplan, *The boat people and achievement in America: A study of family life, hard work, and cultural values*, University of Michigan Press, 1989.

³⁰ Por. Z. Gaś, 1995, tamże, s. 48.

³¹ Por. J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

Programy rówieśnicze oparte są na założeniu, iż rówieśnicy wywierają silny, zarówno pozytywny jak i negatywny wpływ na zachowanie swoich kolegów. W związku z tym w przeciwdziałaniu patologii młodzieży wykorzystywany jest fakt istnienia pozytywnej kultury młodzieżowej i pozytywnych wpływów rówieśniczych. Z. Gaś wymienia dwa poziomy procesy wspomaganie rówieśniczego:

- działania zapobiegawcze, zmierzające do poprawy samooceny w celu ogólnego zapobiegania zaburzeniom w zachowaniu, tj. zapobieganie pojawianiu się problemów,
- działania interwencyjne, ukierunkowane na uczenie konstruktywnego radzenia sobie z istniejącymi problemami.

Wspomaganie na pierwszym poziomie może koncentrować się na jednostce, grupie lub szerszym kręgu społecznym i są to następujące działania:

- działania skoncentrowane na jednostce, które dostarczają pomocy poszczególnym nastolatkom w tych aspektach życia, w których nie wykazują się oni wystarczającą samodzielnością i zaradnością,
- działania skoncentrowane na grupie, które zmierzają do kanalizowania negatywnych zachowań młodzieży w kierunkach pozytywnych,
- działania skoncentrowane na szerszym kręgu społecznym, których celem jest budowanie poczucia własnej wartości przez podejmowanie działań prospołecznych.

Działania interwencyjne natomiast kierowane są z reguły wobec tych nastolatków, którzy są postrzegani zarówno przez rówieśników, jak i rodziców i nauczycieli jako mający trudności. Dotyczą one jednostek, a wykorzystują wsparcie rówieśnicze i rozwijanie indywidualnej zaradności w małych grupach rówieśniczych³².

Podjęcia rówieśnicze koncentrują się zazwyczaj na osiągnięciu trzech rodzajów celów i są to: stwarzanie okazji do angażowania się w działania prospołeczne poprzez włączanie młodzieży w podejmowanie decyzji dotyczących ich życia oraz życia lokalnej społeczności, a tym samym nauka przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie; uczenie radzenia sobie z negatywną presją rówieśniczą, nakłaniającą do uczestnictwa w działaniach autodestrukcyjnych i antyspołecznych; rozwijanie u młodzieży różnych umiejętności i poczucia kompetencji w zakresie funkcjonowania społecznego, interpersonalnego i intrapsychicznego³³. Powyższe cele mogą być realizowane za pomocą różnorodnych programów i działań profilaktycznych. I tak J.D. Floyd wyróżnia pięć podstawowych strategii profilaktycznych: informacja publiczna, edukacja, trening i wsparcie, rozwijanie i zmienianie środowiska społecznego i instytucjonalnego, zmiany przepisów społecznych³⁴.

Dotychczasowe doświadczenia poparte licznymi badaniami wskazują na fakt, iż programy rówieśnicze są ważne i niezwykle pomocne w działaniach profilaktycznych, gdyż są: ekonomiczne, bowiem opierają się na energii i entuzjazmie młodzieży i dorosłych, którzy

³² Por. Z. Gaś, 1992, tamże; Z. Gaś, 1995, tamże.

³³ Por. H.S. Resnik, J. Gibas, Types of peer program approaches. W: *Adolescent peer pressure: theory, correlates and program implications for drug abuse prevention*, NIDA, Rockville 1981.

³⁴ Por. Z. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

są autentycznie zainteresowani rozwiązywaniem problemów i chcą działać na zasadzie wolontariatu; dostarczają okazji do angażowania się nastolatków w działania konstruktywne dla uczestników jak i dla otoczenia społecznego; stanowią formę łącznika pomiędzy młodzieżą a dorosłymi w wieku, gdy nastolatki przejawiają silne tendencje izolacji od dorosłych i zamykania się w grupach rówieśniczych; uzupełniają istniejące formy pomocy dla młodzieży, z których wiele nie odpowiada na realne potrzeby tej grupy wiekowej; są plastyczne, mogą być zatem stosowane w różnych środowiskach, w różnych celach i odpowiadać na różne potrzeby młodzieży; pozwalają w sposób najbardziej wymierny doświadczać takich uczuć, jak odpowiedzialność za siebie, swoje działania i współtworzenie zdrowych warunków w realnej rzeczywistości.

Halina Rylke i Tomasz Tuszewski rozważają programy rówieśnicze z obydwu stron, poddając refleksji zarówno płynące z ich realizacji korzyści jak i niebezpieczeństwa³⁵. Liderzy młodzieżowi w konkretnej społeczności bądź placówce, zaczynają czerpać korzyści z uprzywilejowanej pozycji wśród dorosłych i wspierani przez nich często tracą zaufanie rówieśników. Dorosli natomiast mają satysfakcję z posiadania takiej pozytywnej grupy młodzieży. Zdarza się, iż rówieśnicy wchodzi w takie relacje ze szkolącymi ich osobami z zewnątrz, na przykład z trenerami. Zaczynają wtedy przekraczać swoje kompetencje i podejmować się zadań przekraczających ich możliwości, zaczynają terapeutyzować swoich rówieśników, co może nieść negatywne konsekwencje. Może dojść do nadużyć. Warto pamiętać, iż programy rówieśnicze przyciągają młodzież mającą swoje czasami poważne problemy adaptacyjne. Osoby dorosłe koordynujące program powinny zidentyfikować takie osoby już na etapie diagnozy lub podczas uczestnictwa w programie i im pomóc poprzez superwizję a w skrajnym wypadku zaproponować rezygnację z uczestnictwa.

Inną trudną sytuacją jest fakt, iż liderzy młodzieżowi często wybierani są przez samych rówieśników, do czego dorośli (pedagodzy, wychowawcy, nauczyciele) mają czasami duże wątpliwości. Są to często liderzy negatywni. Zdarza się to szczególnie w środowiskach młodzieży antagonistycznie nastawionej do świata dorosłych lub gdy ciesząca się popularnością rówieśników grupa jest odrzucana przez dorosłych. W skrajnych sytuacjach może to prowadzić do walki dwóch światów. Młodzież bowiem angażuje się wtedy głównie w zwalczanie „złych” dorosłych, dorośli natomiast zajmują się poszukiwaniem dowodów na destrukcyjność grupy i młodzieży. Źródłem takich sytuacji zwykle jest nieprofesjonalne podejście do programu rówieśniczego i brak wiedzy na temat jego istoty. Inną przyczyną powstawania tego rodzaju antagonistycznej sytuacji jest fakt zawarcia ze strony trenerów niepisanego paktu z młodzieżą przeciwko dorosłym. Trenerzy bowiem występują w roli „lepszycy dorosłych” czyli takich, którzy akceptują, rozumieją, z którymi można porozmawiać. Często są to osoby kpiące z nieudolności nauczycieli i pedagogów. Tym sposobem dzielą społeczność szkolną, stawiają młodzież w trudnej sytuacji dysonansu poznawczego w postrzeganiu

³⁵ Por. H. Rylke, T. Tuszewski, *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

świata dorosłych, zaburzają autorytet dorosłych oraz indukują wrogie nastawienie w relacjach młodzieży z dorosłymi. Kolejną trudną sytuacją we wprowadzaniu programów rówieśniczych, na którą warto zwrócić uwagę jest niemożliwość pilotowania i koordynowania przeszkolonej grupy liderów młodzieżowych. Dzieje się tak zwykle z powodów finansowych. W instytucji bądź środowisku otartym brakuje wtedy koordynatora programu i grupa się rozpada. Jest to specyficzna sytuacja istnienia „liderów bez lidera”³⁶. Młodzież pozostaje wtedy sama sobie, rozczarowana, bezradna i rozżalona po raz kolejny na swat dorosłych. Warto zdawać sobie sprawę z tej szczególnie trudnej sytuacji, albowiem odpowiedzialność za nią leży po stronie świata dorosłych. Wynika ona między innymi z niezrozumiałego dla mnie oczekiwania, iż kilkutygodniowe szkolenie liderów młodzieżowych przyniesie od razu wymierne efekty w postaci na przykład minimalizacji zachowań ryzykownych młodzieży. Zapomina się przy tym, iż tego rodzaju efekty może przynieść tylko kilkuletni, wielopłaszczyznowy, realizowany systematycznie i systemowo program profilaktyczny. On bowiem buduje kapitał społeczny, jest budulcem do tworzenia bezpiecznej przestrzeni i atmosfery ładu i porządku, będących czynnikami chroniącymi przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i tworzeniem się negatywnej kultury rówieśniczej.

Zatem ostatecznie pozytywna kultura rówieśnicza, bazująca na roli pozytywnego lidera oraz tworzoną wspólnie normom i wartościom ograniczającym zachowania ryzykowne, może stanowić atrakcyjną alternatywę dla destrukcyjnych form życia młodzieży, w tym grup dewiacyjnych.

Zakończenie

Jak wynika z powyższego tekstu, podobnie jak zmienia się rzeczywistość społeczna, tak zmieniać powinny się realizowane w ramach szkolnych programów profilaktycznych działania. Tylko bowiem wówczas, gdy uchwycimy specyfikę kontekstu życia, w którym dorastają dzieci i młodzież, możliwym stanie się zbliżenie założonych celów do efektów podejmowanych przez nas działań. Prezentowana w tekście koncepcja *resilience* posiada wyjątkową zdolność aplikowalności do praktyki pedagogicznej, co oznacza, iż na podstawie wymienionych 10 kroków budowania *resilience* można opierać konstruowanie szkolnego programu profilaktyki, dostosowując go do potrzeb i oczekiwań odbiorców. Koncepcja ta zdaje się być przystająca do realizowanych w różnych miejscach na świecie profilaktycznych programów rówieśniczych. Jest to szczególnie rodzaj działania, gdzie siłą napędową są sami rówieśnicy. Wprowadzenie założeń programu rówieśniczego w przestrzeń szkoły pozwala na uruchomienie kapitału społecznego w postaci młodych ludzi, pełnych twórczych pomysłów i potencjałów. Tym samym pobudza do kreowania nowej, lepszej rzeczywistości, zgodnej z oczekiwaniami szkolnej mikrospołeczności. Podczas warsztatów

³⁶ Por. H. Rylke, T. Tuszewski, tamże.

profilaktycznych, realizowanych w ostatnich klasach szkół podstawowych i w szkołach gimnazjalnych w trzech podkrakowskich gminach, przeprowadziłam badania jakościowe, których celem było wyłonienie przez uczniów kategorii czynników generujących niekorzystne samopoczucie w szkole. Z badań tych wyłonił się swoisty wachlarz czynników stresogennych i awersyjnych, generujących frustrację i agresję u uczniów. Do najczęstszych uczniów zaliczyli: hałas w szkole, niekorzystną atmosferę w relacjach międzyludzkich, brak reakcji rówieśników i nauczycieli na przemoc rówieśniczą, brak osoby, do której w szkole można się zwrócić o pomoc i z nią porozmawiać, brak bezpiecznego i miłego miejsca do spokojnego spędzania przerw, nieprzyjemne zapachy z toalet. Wszystkie te czynniki są czynnikami ryzyka, które można minimalizować wprowadzając opisaną przeze mnie w niniejszym tekście bezpieczną przestrzeń. Punktem wyjścia może być, skierowane do samych uczniów pytanie: „Jak chcielibyście, aby wyglądała szkoła waszych marzeń?” lub zorganizowanie konkursu na najlepszy rówieśniczy projekt bezpiecznej, wolnej od przemocy szkoły. Pomysłów i możliwości jest wiele podobnie jak wiele zależy od koordynatorów szkolnych programów profilaktyki.

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja programów liderów młodzieżowych i pokazanie możliwości ich realizacji w ramach szkolnego programu profilaktyki społecznej w kontekście koncepcji *resilience* (odporności psychicznej). Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły jest warunkiem efektywności programów profilaktycznych, realizowanych na terenie szkoły. Ich celem powinno być tworzenie bezpiecznej przestrzeni, wolnej od przemocy rówieśniczej.

Słowa kluczowe: czynniki chroniące, bezpieczna przestrzeń, programy liderów rówieśniczych, koncepcja *resilience*.

Abstract

The role of protective factors
into youth leaders coach prevention programmes
and safe space building in resilience theory in school's crime prevention

This article includes the analysis of possibility youth leaders coach prevention programmes in school crime prevention programmes in context of resilience theory.

Key words: Protective factors, safe space, youth leaders coach prevention programmes, resilience theory.

Bibliografia

- Annunziata D., Hogue A., Faw L., Liddle H.A. (2006), Family functioning and school success in at – risk, inner-city adolescents, *“Journal of Adolescence”*, 35(1).
- Bonnano G. (2004), Loss, trauma, and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?, *“American Psychologist”*, Vol. 59(1).
- Borucka A., Ostaszewski K. (2012), Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych, [w:] *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, nr 3(40): Resilience – pozytywna adaptacja dzieci krzywdzonych.
- Caplan N. (1989), *The boat people and achievement in America: A study of family life, hard work, and cultural values*, University of Michigan Press.
- Craig A.O., Bond L., Burns J.M., Vella-Bronrick D.A., Sawyer S. M. (2003), Adolescent resilience: a concept analysis, *“Journal of adolescence”*, Vol. 26.
- Czapska J., Krupiarz W. (1999) (red.) *Zapobieganie przestępczości w społecznościach lokalnych*, ISP, Warszawa.
- Czapska J. (2012), *Zapobieganie przestępczości przez kształtowanie przestrzeni*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Crouch S., Shaftoe H., Fleming R. (2001), *Bezpieczne mieszkanie, dom i osiedle*, Arkady.
- Wyżykowski A. (2004), *Przestrzeń bezpieczna*, Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej, Kraków.
- Fergus S., Zimmerman M.A. (2005), Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, *“Annual Review of Public Health”*, Vol. 26.
- Garmezy N. (1985), Stress-Resistant Children: The search for Protective Factors. W; Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Oxford–New York–Toronto–Sydney–Paris–Frankfurt: Pergamon Press.
- Gaś Z. (1992), *Program Rówieśniczych Doradców jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz szansę”, Lublin.
- Gaś Z. (1993), *Profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gaś Z. (1994), *Uzależnienia. Skuteczność programów profilaktycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Gaś Z. (1995), *Pomoc psychologiczna młodzieży*, WSPiS, Warszawa.
- Gaś Z. (1998), *Psychoprofilaktyka: Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Konopczyński M. (2007), Twórcza resocjalizacja w warunkach penitencjarnych. Utopia czy rzeczywistość. W: Urban B., (red.), *Adekwatność polskiego systemu penitencyjnego i resocjalizacyjnego do współczesnych rozmiarów i rodzajów przestępczości*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000), The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development* 71(3).
- Luthar S.S., Zelezo L.B. (2003), Research on Resilience. An Integrative Review. W: Luthar S.S., (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
- Luthar S.S. (2006), Resilience in development A synthesis of research across five decades. W; Cicchetti D., Cohen D.J., (red.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Vol. 3 (2 edition), New York: Wiley.

- Masten A.S., Powell J.L. (2003), A Resilience framework for Research Policy and Practice. W: Luthar S.S. (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.
- Rutter M. (1987), Psychological Resilience and Protective Mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*, nr 57(3).
- Masten A.S., Obradović J. (2006), *Competence and resilience in development*. W: Annals of the New York Academy of Science.
- Masten A.S. (2007), Resilience in developing system: Progress and promise as the fourth waves rises, *Development and Psychopathology*, Vol. 19.
- Newman O. (1996), Creating Defensible Space, U.S. Department of Housing and Urban Development, Office of Policy Development and Research, Washington D.C.
- Nowak B.A. (2011), *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Pokruszyński W. (2010), *Teoretyczne aspekty bezpieczeństwa*, Wydawnictwo WSGE, Józefów.
- Resnik H.S., Gibas J. (1981), Types of peer program approaches. W: *Adolescent peer pressure: theory, correlates and program implications for drug abuse prevention*, NIDA, Rockville.
- Rutter M. (1987), Psychological Resilience and Protective Mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*, nr 57(3).
- Rutter M. (2006), Implication of Resilience Concept for Scientific Understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, Vol. 1094: Resilience of Children.
- Rutter M. (2008), Developing concepts in developmental psychopathology. W: J.J. Hudziak (red.), *Developmental psychopathology and wellness: Genetic and environmental influences*, Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Rylke H., Tuszewski T. (2004), *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce.
- Sameroff A., Rosenblum K. (2006), Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. Annals of the New York Academy of science, Vol. 1094: Resilience in Children.
- Schinke S.P., Blythe B. (1982), Cognitive-behavioral prevention of children's smoking, *Child Behavior Therapy*, nr 3.
- Shermoff, D.J. & Schmidt, J.A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students, „*Journal of Youth and Adolescence*”, nr 37.
- Werner E.E. (1994), Overcoming the odds, *Developmental and Behavioral Pediatrics*, Vol. 15(2).
- Sęk H. (2003), Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia. W: Z. Jurczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szymańska J. (2002), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Tull M. (2007), *Posttraumatic Stress (PTSD): Overcoming Trauma*, American Psychological Association.
- Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wallis A. (1971), *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*, PIW, Warszawa.
- Wallins A. (1977), *Miasto a przestrzeń*, PIW, Warszawa.
- Wekerle G., Whitzman C. (1993), Safe Cities. Guidelines For Planning, Design, And Management, Van Nostrand Reinhold.
- Werner E.E. (1994), Overcoming the odds, *Developmental and Behavioral Pediatrics*, Vol. 15(2).

- Werner E.E. (2000), Protective factors and individual resilience. W: Shonkoff S.J., Meisels S.J., (red.), *Handbook of Early Child Intervention*, New York–Cambridge.
- Yates T.M., Egeland B., Sroufe A. (2003), Rethinking resilience: A developmental process perspective. W: Luthar S.S., (red.), *Resilience and Vulnerability*, Cambridge University Press.

Joanna Waszczuk*

Założenia efektywności szkolnych programów profilaktyki

Reforma edukacji wprowadzona w Polsce w 1999 roku opierała się o Ustawę z dnia 8 stycznia 1999 roku *„Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego”* i przebiegła w kilku płaszczyznach. Podstawowe z nich to:

- reforma strukturalna polegająca na wprowadzeniu nowego ustroju szkolnego obejmującego sześciolletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum, oraz trzyletnie liceum profilowane lub dwuletnią szkołę zawodową,
- reforma programowa dotycząca tworzenia nowych programów nauczania i ramowych planów nauczania.

Głównymi celami reformy oświaty były: podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych, sprzyjanie poprawie jakości edukacji rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

Gimnazjom w zreformowanym systemie nauczania wytyczono rolę wizytówki. Stanowią one powrót do dawnych polskich tradycji, a jednocześnie zbliżają nasz system szkolny do systemów szkolnictwa funkcjonujących w państwach Unii Europejskiej.

Rzeczywistość szybko jednak zweryfikowała związane z funkcjonowaniem gimnazjum nadzieje. Okazało się bowiem, iż zorganizowane gimnazja stworzyły w pierwszym okresie funkcjonowania problemy natury organizacyjnej dotyczące m.in. lokalizacji budynków, przygotowania nowych struktur administrowania, rozdzielenia dyrekcji nowych jednostek od szkół podstawowych. W pierwszym okresie nauki w nowej szkole, nowych klasach obserwuje się kryzys w stosunkach między nauczycielami, uczniami wynikający z przerwania więzi z rówieśnikami oraz pracownikami szkoły. Do nowych klas gimnazjalnych uczęszczają uczniowie z różnych szkół, nierzadko z różnych miejscowości odległych czasami od siebie o kilkanaście kilometrów. Duża odległość szkoły od miejsca zamieszkania uczniów utrudnia im integrację m.in. na zajęciach pozalekcyjnych. Brak relacji pomiędzy rodzicami

* Dr Joanna Waszczuk, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

jest dodatkowym czynnikiem przeciwdziałającym właściwej współpracy osób ze środowiska szkolnego.

Jednakże czynnikiem warunkującym w dużej mierze funkcjonowanie jednostki niezgodne z normami społecznymi jest okres dojrzewania, w jakim znajduje się młody człowiek uczęszczający do gimnazjum. Jest to trudny okres rozwojowy zwany adolescencją, trwający od 13 do 16 roku życia. Jak pisze W. Furmanek „nie trzeba bowiem nikogo przekonywać o tym, że młodzież gimnazjum to osoby w wieku intensywnego rozwoju psychicznego, w wieku charakteryzującym się szczególnym nasileniem procesów wychowawczych. Zgromadzenie w gimnazjum trzech roczników młodzieży o specyficznych potrzebach rozwojowych, tworzy szczególnego rodzaju środowisko wychowawcze. Potencjalnie jest ono środowiskiem bardzo zróżnicowanych postępowań, motywacji, planów życiowych i odniesień do autorytetów”¹. Nieprzystosowanie społeczne występuje we wszystkich środowiskach dzieci i młodzieży, ale największe jego rozmiary obserwujemy w populacjach objętych kształceniem masowym².

To jedna z głównych przyczyn powstawania trudności dotyczących między innymi: obniżania wyników w nauce, zaburzeń we właściwym pełnieniu roli dziecka, kolegi, ucznia, sięgania po używki a w konsekwencji pojawienia się zachowań świadczących o demoralizacji.

Ważną kwestią poruszaną przez nauczycieli jest funkcjonowanie na terenie szkoły dzieci zaniebanych przez rodziców, bitych³, wykorzystywanych seksualnie⁴, niedożywionych głodnych, agresywnych⁵, których dotyczą trudności wychowawcze⁶.

Obserwacja negatywnych zjawisk pojawiających się w polskich gimnazjach wskazuje na potrzebę podejmowania nowych zadań mających na celu poprawę istniejącej sytuacji. Bez wątpienia do takich wyzwań należy przygotowanie i wdrożenie przez placówki szkolne programów profilaktyki. Ministerstwo Edukacji Narodowej zobowiązało każdą ze Szkół do opracowania i realizacji Szkolnego Programu Profilaktyki od 1 września 2002 roku na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. nr 61, poz. 624) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31 stycznia 2002 r. zmie-

¹ W. Furmanek, Problemy wychowawcze w gimnazjum. W: *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, Kielce 2006, s. 35.

² W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001, s. 301.

³ Por. K. Marzec-Holka, *Nie będziesz bił dziecka swego. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Bydgoszcz 1996.

⁴ Por. K. Marzec-Holka, *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*, Bydgoszcz 1999.

⁵ Por. B. Winczewska, Analiza i diagnoza podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych. W: L. Pytka, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Skala nieprzystosowania społecznego uczniów na Mazowszu*, Warszawa 2005.

⁶ B. Komorowska, Zjawisko trudności wychowawczych w gimnazjum, „*Dyrektor Szkoły*”, nr 5/2003, s. 28–30.

niającego to rozporządzenie (Dz.U. nr 10, poz. 96), jak również Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. nr 51, poz. 458).

Dwunastoletni okres wdrażania i realizacji reformy edukacji nie przyniósł jednak poprawy sytuacji wychowawczo-edukacyjnej młodzieży gimnazjalnej. Narzucone z góry programy profilaktyki nie dają wymiernych efektów, co pokazują liczne wyniki badań (m.in. Ostaszewski 2003; Świątkiewicz 2002; Szpringer 2004; Cisowski 2006).

Pogłębiający się kryzys młodego pokolenia, obniżający się wiek osób łamiących prawo, rosnąca przestępczość młodzieży prowokują do postawienia pytania: dlaczego realizowane w szkołach gimnazjalnych programy profilaktyki nie ograniczają tych negatywnych zjawisk? Wg B. Urbana „niedostatek naukowych analiz widoczny jest na płaszczyźnie opisu i diagnozowania zjawiska, a przede wszystkim w zakresie projektowania systemów profilaktycznych”⁷. Wspomniany autor mówi także, iż konieczność prowadzenia rzetelnej diagnozy i selekcji wynika ze współczesnej wiedzy o etiologii i rozwoju zjawiska zaburzeń w zachowaniu oraz wymogów efektywnej profilaktyki – resocjalizacji w naturalnych środowiskach wychowawczych. Diagnozowanie zmierzające do oceny rozmiarów zaburzeń – niedostosowania i określenia jego rodzajów prowadzi do rozszerzenia wiedzy i efektów profilaktyczno-terapeutycznych. Występuje konieczność prowadzenia diagnozy wśród całej populacji dzieci celem zapobiegania patologii społecznej⁸.

Jak słusznie zauważa L. Pytka posiadanie empirycznych danych o rozmiarach i dynamice form wadliwego przystosowania społecznego ma strategiczne znaczenie w projektowaniu działań profilaktyczno-resocjalizujących na rozmaitych szczeblach systemu socjalizująco-edukacyjnego⁹.

Diagnoza, powinna stanowić więc punkt wyjścia w projektowaniu szkolnych programów profilaktyki.

Postępowanie profilaktyczne wg Cz. Czapówa i S. Jedlewskiego powinno rozpocząć się od rozpoznania istniejącego stanu rzeczy „punktem wyjścia każdego postępowania celowościowego jest diagnoza wstępna, czyli opis stanów rzeczy w stosunku do których podejmujemy postępowanie celowościowe, ocena tych stanów rzeczy i konkluzja oceniająca”¹⁰.

Diagnoza ma pomóc w odpowiedzi na pytanie, czy działać profilaktycznie, czy też nie, a jeżeli działać, to do jakich dyrektyw i reguł się odwoływać, czyli jaką strategię i procedurę ma uwzględnić plan oddziaływań wychowawczych, prowadzący do ostatecznych celów¹¹.

⁷ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 2000a, s. 9.

⁸ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000b, s. 73–74.

⁹ Por. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa (1993, 2000, 2005).

¹⁰ Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 298.

¹¹ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 11.

Istotnym celem diagnozy w postępowaniu profilaktycznym jest zakwalifikowanie badanego wycinka rzeczywistości do takiej kategorii stanów rzeczy, która wymaga określonych działań, wpływających na daną rzeczywistość z mniej lub bardziej pewnym skutkiem. Jeśli diagnoza ma rzeczywistość ułatwiać zabiegi profilaktyczno-resocjalizacyjne, musi dać obraz nie tylko pasywów wychowania, ale i jego aktywów. Mówiąc o pasywach, należy rozumieć to wszystko co w organizmie, środowisku i osobowości wychowanka jest czynnikiem zaburzeń w postępowaniu, mówiąc zaś o aktywach mamy na uwadze to wszystko w organizmie, środowisku, osobowości wychowanka co może być czynnikiem pomocnym w procesie faktycznym¹². Diagnoza powinna więc koncentrować się na potencjalnych lub aktualnych zagrożeniach oraz czynnikach chroniących oddziałujących pozytywnie.

Jak wynika z powyższych informacji diagnoza stanowi punkt wyjścia dla działalności potencjalnie resocjalizującej. Wśród jej odmian wyróżnia się:

- profilaktykę powstrzymującą, tj. działalność, która polega na likwidacji okazji do czynu naganego, utrudnianiu podjęcia decyzji dokonania go (wprowadzenia w życie),
- profilaktykę uprzedzającą, mającą na celu zneutralizowanie szkodliwego działania czynników, zwiększających szanse jednostki na wykołajenie społeczne¹³,
- profilaktykę objawową, która polega na interwencji wychowawczej obejmującej młodzież zdradzającą objawy wstępnych etapów procesu wykołajenia się społecznego np. systematycznie wagarującą, uciekającą z domu, agresywną¹⁴.
- profilaktykę kreatywną – wyróżnił J. Kwaśniewski. Profilaktyka kreatywna wzmacnia i podtrzymuje te formy i sposoby zachowania, które mają charakter prospołeczny, allocentryczny a tym samym i godny naśladowania¹⁵.

W nauce o prewencji czyli profilaktyce od dawna wiadomo, że zapobieganie zjawiskom szkodliwym jest znacznie bardziej ekonomiczne i skuteczne niż zwalczanie ich negatywnych skutków, zarówno w skali jednostkowej jak i społecznej¹⁶.

Stawiając diagnozę na potrzeby działalności profilaktycznej szkoły, należy zwrócić uwagę na funkcjonowanie ucznia w przypisanych mu przez system społeczny rolach: rodzinnych, szkolnych, rówieśniczych, oraz na potrzeby i problemy z tym związane.

Cechy odpowiadające funkcjonowaniu jednostki w rodzinie i w rolach rodzinnych dotyczą m.in.: zakresu i stosunku do obowiązków pełnionych w rodzinie, sposobu postrzegania i poziomu akceptacji własnej pozycji w rodzinie, stosunku do oczekiwań i wymagań rodziców w zakresie aspiracji edukacyjnych, postawy wobec rodziców i rodzeństwa, więzi

¹² Por. Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 31.

¹³ Por. L. Pytka, T. Zacharuk, *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce 1995, s. 137.

¹⁴ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1980, s. 67–68.

¹⁵ Por. L. Pytka, T. Zacharuk, *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce 1995, s. 138.

¹⁶ Por. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 1993, s. 10.

emocjonalnych łączących jednostkę z rodziną, sposobu postrzegania wzajemnych relacji pomiędzy członkami rodziny.

Cechy charakteryzujące funkcjonowanie jednostki w szkole i w rolach szkolnych obejmują m.in.: realizację obowiązku szkolnego, fobię szkolną, opóźnienia szkolne, specyficzne trudności dydaktyczne, relacje z nauczycielami w sferze dydaktycznej, absencję szkolną i wagiary, aspiracje i plany edukacyjne, zainteresowania i uzdolnienia, zdolność do nawiązywania i utrzymywania kontaktów z rówieśnikami, umiejętności interpersonalne, pozycję społeczną zajmowaną w formalnej grupie rówieśniczej – klasie szkolnej, stosunek do reguaminów i wymogów dyscypliny szkolnej, oraz aktywność na rzecz szkoły.

Funkcjonowanie ucznia w grupie rówieśniczej uwzględnia cechy dotyczące: oceny właściwości związków rówieśniczych z grupą o charakterze formalnym i nieformalnym – udziału i zakresu oddziaływań grupy, pozycji zajmowanej w strukturze społecznej grupy, poziomu identyfikacji z grupą.

Zadaniem pedagoga, psychologa, nauczyciela, wychowawcy, jest rozpoznanie potrzeb i problemów uczniów np. szkół gimnazjalnych, określenie funkcjonowania uczniów w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej a następnie podjęcie działań profilaktycznych, naprawczych w sytuacji stwierdzonych braków.

Odnosząc się do przedstawionych powyżej zagadnień autorka postawiła pytanie, stanowiące w pracy problem badawczy – czy szkoły gimnazjalne diagnozują potrzeby i problemy młodzieży oraz jakiego rodzaju są powyższe?

Celem weryfikacji przyjętego problemu autorka w okresie od października 2010 roku do lipca 2011 roku przeprowadziła badania w pięciu miastach województwa lubelskiego: Białej Podlaskiej, Łukowie, Opolu Lubelskim, Rykach oraz we Włodawie. Z każdego miasta na drodze losowej wybrano jedną szkołę gimnazjalną. Realizując badania autorka skorzystała z metody Zogniskowanych Wywiadów Grupowych (FGI), oraz analizy dokumentów. Wykorzystano również technikę wywiadu, ankiety oraz Skali Nieprzystosowania Społecznego.

Badaniami objęto sędziów kompetentnych, czyli osoby zaangażowane w tworzenie i realizację szkolnych programów profilaktyki. Należą do nich: dyrektorzy szkół, pedagodzy szkolni, psychologowie szkolni, nauczyciele/wychowawcy, oraz jedna pielęgniarka szkolna. W sumie zgromadzony materiał badawczy przy użyciu metod: FGI a także analizy dokumentów swoim zasięgiem objął 137 osób, będących sędziami kompetentnymi.

Charakterystykę sędziów kompetentnych biorących udział w badaniu odnajdujemy w tabeli 1.

Pośród badanych sędziów kompetentnych, najliczniejszą grupę 40,15%, stanowią osoby pomiędzy 31–40 rokiem życia. Grupę najmniej liczną 15,33% stanowią osoby pomiędzy 24–30 rokiem życia.

Z uzyskanych danych liczbowych, wynika, iż badani sędziowie kompetentni w 94,90% to kobiety. Mężczyźni stanowią zaledwie 5,10% badanych osób.

Tabela 1. Charakterystyka badanych sędziów kompetentnych

Szkoła gimnazjalna Nauczyciele wg		Gimnazjum I		Gimnazjum II		Gimnazjum III		Gimnazjum IV		Gimnazjum V			
		N=20	%	N=30	%	N=32	%	N=35	%	N=20	%	N=137	%
Wiek	24–30 lat	4	20	3	10	7	21,85	–	–	7	35	21	15,33
	31–40 lat	8	40	15	50	9	28,15	20	57,14	3	15	55	40,15
	41–50 lat	6	30	6	20	9	28,15	10	28,57	5	25	36	26,27
	powyżej 50 lat	2	10	6	20	7	21,85	5	14,28	5	25	25	18,25
Płeć	K	18	90	28	93,34	32	100	33	94,28	19	95	130	94,90
	M	2	10	2	6,60	–	–	2	5,71	1	5	7	5,10
Wykształcenie	wyższe	19	95	30	100	32	100	35	100	20	100	136	99,30
	średnie	1	5	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,70
Zajm. stanow.	dyrektor	1	5	1	3,33	1	3,12	1	2,85	1	5	5	3,65
	nauczyciel/ wychowawca	7	35	10	3,33	9	28,15	6	17,17	6	30	38	27,74
	nauczyciel	10	50	18	60	20	62,49	26	74,28	12	60	86	62,77
	pedagog szkolny	1	5	1	3,34	1	3,12	1	2,85	1	5	5	3,65
	psycholog szkolny	–	–	–	–	1	3,12	1	2,85	–	–	2	1,46
	pielęgniarka szkolna	1	5	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0,73
staż pracy	1–10 lat	4	20	12	40	12	37,50	8	22,86	6	30	42	30,66
	11–20 lat	10	50	12	40	7	21,85	21	60	3	15	53	38,68
	21–30 lat	6	30	6	20	7	21,87	6	17,14	8	40	33	24,08
	powyżej 30 lat	–	–	–	–	6	50	–	–	3	15	9	6,57

Źródło: opracowanie własne.

Ankietowane osoby, zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa, posiadają wykształcenie wyższe co daje 99,30% badanych. Jedna osoba wśród ankietowanych legitymowała

się wykształceniem średnim. Była to pielęgniarka szkolna, w tabeli uzyskała 0,70% ogólnej liczby badanych osób.

Odnosząc się do założeń metodologicznych pracy wśród sędziów kompetentnych, najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele 62,77%. Udział nauczycieli – wychowawców określono, na 27,74% badanych osób. Najmniej liczne grupy stanowili: dyrektorzy szkół 3,65% badanych, pedagodzy szkolni 3,65% badanych osób, oraz psychologzy szkolni 1,46% a także zamykająca listę pod względem liczebności jedna pielęgniarka szkolna.

Analiza kryterium staż pracy – wykazała następujące dane: najliczniejszą grupę stanowią osoby pracujące 11–20 lat czyli 38,68% badanych. Najmniej liczną grupą są osoby ze stażem pracy wynoszącym powyżej 30 lat. Jest to grupa obejmująca 6,57% badanej populacji.

Celem dogłębnego poznania omawianego zagadnienia, autorka umieściła w pracy dane dotyczące liczby nauczycieli szkół gimnazjalnych województwa lubelskiego w roku szkolnym 2011/2012, tzn. w tym, w którym toczyły się badania.

Tabela 2. Liczba nauczycieli szkół gimnazjalnych województwa lubelskiego w bieżącym roku szkolnym 2011/2012

Szkoła gimnazjalna	Nauczyciele w latach	2011/2012
Gimnazjum I		34
Gimnazjum II		39
Gimnazjum III		39
Gimnazjum IV		40
Gimnazjum V		30

Źródło: dane Ministerstwa Edukacji Narodowej za lata 2008–2011.

Tabela przedstawia liczbę nauczycieli zatrudnionych w Publicznym Gimnazjum objętym badaniem lub w Zespole Szkół, w skład którego wchodziło badane gimnazjum w roku szkolnym 2011/2012.

Z analizy danych liczbowych Lubelskiego Kuratorium Oświaty, przeprowadzonych przez autorkę pracy, wynika, iż liczba nauczycieli kształtuje się na względnie stałym poziomie od 2008 roku, stąd dane w tabeli dotyczą jedynie roku szkolnego 2011/2012.

Należy zaznaczyć, iż prezentowane wyniki badań, odnoszące się do diagnozy potrzeb i problemów młodzieży gimnazjalnej oraz funkcjonowania uczniów w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, stanowią jedynie część przedsięwzięcia badawczego, noszącego w całości tytuł „Realizacja założeń szkolnych programów profilaktyki w kontekście nieprzystosowania społecznego młodzieży gimnazjalnej”.

Odpowiedzią na postawiony w pracy problem badawczy są zebrane odpowiedzi pedagogów, psychologów szkolnych, nauczycieli, wychowawców dotyczące dostrzeganych problemów oraz potrzeby młodzieży gimnazjalnej.

Dla pedagoga, psychologa szkolnego zajmującego się działalnością wspierająco-korekcyjną, rozpoznanie sytuacji jednostki (diagnoza) w tym przypadku problemów gimnazjalistów umożliwia podjęcie odpowiednich działań profilaktycznych.

Należało zatem dowiedzieć się czy badane szkoły rozpoznają problemy uczniów?

Zgromadzone dane pokazały, iż badane szkoły diagnozują problemy uczniów (100% uzyskanych pozytywnych odpowiedzi na postawione pytanie). Zebrane odpowiedzi potwierdzają zaangażowanie nauczycieli, wychowawców, pedagogów w funkcjonowanie szkoły. Stanowią pozytywny argument świadczący o znajomość problemów z jakimi spotyka się młodzież gimnazjalna. Są także wyrazem troski o sytuację rodzinną, rówieśniczą oraz szkolną uczniów.

Jednakże w świetle omawianego zagadnienia odpowiedzi te są niewystarczające ponieważ nie wskazują rodzaju diagnozowanych problemów. Celem pogłębienia zebranych informacji zapytano respondentów jakie problemy uczniów dostrzegają?

Przed właściwym omówieniem uzyskanych wyników należy stwierdzić, iż wg B. Winczewskiej nauczyciele szkół gimnazjalnych spotykają się z następującymi problemami: agresją, przemocą, zaburzeniami relacji z rówieśnikami, izolowaniem, nieprzestrzeganiem norm współzycia w grupie, brakiem umiejętności komunikowania się, wagarami, nikotynizmem, wulgaryzmami, kradzieżami, wymuszeniami, zaburzeniami emocjonalnymi, niszczeniem mienia szkolnego, niepowodzeniami szkolnymi, lekceważącym stosunkiem do obowiązków szkolnych¹⁷.

Jak zatem przedstawiają się zgromadzone przez autorkę pracy wyniki badań dotyczące diagnozowanych przez sędziów kompetentnych problemów młodzieży z Gimnazjum I?

Respondenci wskazują na istnienie: *lekceważącego stosunku do obowiązków szkolnych; niepowodzeń szkolnych; wagarów*. Jako poważny problem pytane osoby wymieniły również *arogancję wobec nauczycieli a także kłótnie, wyzwiska i sprzeczki pojawiające się wśród uczniów*. W badanym gimnazjum występuje także problem *stosowania używek (nikotyny, alkoholu)*. Uczniowie, wg respondentów są *bardzo śmiali w sięganiu po papierosy, coraz mniej się kępią i kryją*.

Respondenci z badanego Gimnazjum II twierdzą, iż problemem są głównie *zaburzenia emocjonalne uczniów*. Przejawiają się one *chwiejnością emocjonalną i drażliwością*. W ich konsekwencji dochodzi do *ostrej wymiany zdań z rówieśnikami oraz nauczycielami jak i pozostałym personelem szkoły*. Występujące konflikty przybierają postać *słownej wymiany argumentów lub fizycznych zaczepek przenadających się w bójki*.

¹⁷ B. Winczewska, Analiza i diagnoza podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych. W: L. Pytka, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Skala nieprzystosowania społecznego uczniów na Mazowszu*, Warszawa 2005, s. 72.

Poza wskazanymi problemami zdaniem badanych osób występują także: *niepowodzenia szkolne, lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych oraz wagary*.

Innym zgłaszanym problemem jest zjawisko *stosowania substancji uzależniających, w szczególności papierosów, a poza szkołą – zdaniem respondentów – alkoholu i częściowo narkotyków, w mniejszym stopniu dopalaczy*.

Wśród problemów młodzieży gimnazjalnej uczęszczającej do Gimnazjum III zdaniem badanych sędziów kompetentnych, występują: *lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych, brak odpowiedniego przygotowywania się do zajęć*. Respondenci zauważają także zjawisko *korzystania z telefonów komórkowych w trakcie trwania sprawdzianów (łączenie się z internetem celem uzyskania odpowiedzi)*. *Młodzież w stosunkach interpersonalnych jest coraz bardziej wulgarna, arogancka i zarozumiała*. Zauważono także *występowanie pomiędzy uczniami zachowań agresywnych, zaczepnych oraz kłamstw*. *Niebezpieczne jest sięganie po papierosy i alkohol. Młodzież zbyt otwarcie rozmawia o narkotykach, zna ich rodzaje i działanie*. Zdaniem respondentów *może to świadczyć o sięganiu po te substancje*.

Wśród badanych osób największym problemem młodzieży uczęszczającej do Gimnazjum IV, jest *brak zainteresowania i zaangażowania w sprawy szkolne*. *Uczniów nie interesują działania na rzecz szkoły, okolicznościowe imprezy szkolne*. *Młodzież za to bardzo interesuje się nowinkami technologicznymi*. Często tematem rozmów są gry komputerowe, filmy, internet.

Respondenci uważają, iż *przyczyną szkolnych problemów uczniów może być sytuacja domowa i rodzinna*. Część młodzieży pochodzi z rodzin z problemem alkoholowym, gdzie występuje bezrobocie i w efekcie niski status ekonomiczny.

Sędziowie kompetentni z Gimnazjum V wśród problemów młodzieży uczącej się zauważają: *agresję, przemoc, wagary, lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych, słabe relacje z rodzicami*. Respondentów niepokoi także *brak autorytetów, a szczególnie autorytetu nauczyciela*.

Dokonując analizy dostrzeżonych przez sędziów kompetentnych problemów młodzieży gimnazjalnej można wysunąć wniosek, iż wiążą się one z zachowaniami niezgodnymi z obowiązującymi w szkole normami, przepisami. Dotyczą najczęściej niewydolności wychowawczej rodziny dziecka oraz występowania przemocy, alkoholizmu, ubóstwa.

Stwierdzono niewątpliwie, iż diagnozowane problemy warunkowane są chęcią wyróżnienia się, zwrócenia na siebie uwagi.

Uściślając obszar zainteresowań badawczych skierowano do sędziów kompetentnych pytanie, czy szkoła rozpoznaje potrzeby uczniów? Zaspokojenie bowiem najważniejszych dla jednostki potrzeb gwarantuje jej prawidłowy rozwój społeczny i moralny. Wg A. Masłowa, zaspokojenie np. potrzeby szacunku prowadzi do pewności siebie, wartości siły, zdolności, adekwatności i poczucia, że jest się pożytecznym i potrzebnym na świecie. Niezaspokojenie tej potrzeby wywołuje uczucie niższości, słabości i bezradności, a uczucia te prowadzą z kolei do powstania wszechogarniającego zniechęcenia lub tendencji kompensacyjnych czy neurotycznych¹⁸. Analiza zgromadzonych danych potwierdziła, iż wszyscy sędziowie

¹⁸ A. Masłow, *Psychologia humanistyczna*, Warszawa 1982.

kompetentni – 100% badanych osób z Gimnazjum I – uważa, iż szkoła rozpoznaje potrzeby młodzieży.

W Gimnazjum II liczba pozytywnych odpowiedzi wyniosła 97%, natomiast w Gimnazjum III oraz Gimnazjum IV 100% respondentów było zdania, iż placówka diagnozuje potrzeby uczniów. W 97% badanych osób Z Gimnazjum V stwierdziło, iż szkoła rozpoznaje potrzeby gimnazjalistów.

Uzyskane odpowiedzi świadczą o szczególnym zainteresowaniu prawidłowym – zgodnym z obowiązującymi w danym społeczeństwie normami – funkcjonowaniem jednostki m.in. w roli dziecka w rodzinie, ucznia, kolegi/koleżanki. Zagadnienie diagnozowanych przez szkoły gimnazjalne potrzeb uczniów skupiło również uwagę B. Winczewskiej. Wg autorki szkoły rozpoznają następujące potrzeby młodzieży gimnazjalnej: akceptacji, tolerancji, nauki asertywności, kształcenia umiejętności komunikacji (współdziałania w zespole, wdrażania do samodzielności, kształtowania pozytywnych relacji w szkole), zagospodarowania czasu wolnego – organizacji zajęć pozalekcyjnych (...) ¹⁹.

Uwzględniając przyjętą w pracy kolejność analizy uzyskanych danych należało dowiedzieć się jakie potrzeby uczniów dostrzegają sędziowie kompetentni?

Respondenci z Gimnazjum I stwierdzili, iż *większość potrzeb młodzieży wynika z trudności z aklimatyzacją się w nowym miejscu jakim jest szkoła. Szczegółowo wskazano na konieczność zaspokojenia potrzeb: akceptacji, poczucia przynależności, integracji zespołów klasowych, bezpieczeństwa.*

Respondenci wskazali również na *potrzebę rozwijania zachowań asertywnych oraz kształcenia umiejętności komunikacji.*

Wśród wypowiedzi badanych osób z Gimnazjum II w sprawie potrzeb uczniów pojawiały się przede wszystkim te związane z *niezaspokojoną potrzebą szacunku, miłości, zaufania i przynależności*, czyli tych wszystkich, które powinna zaspokajać rodzina.

Według respondentów *rodzice za mało czasu poświęcają dzieciom, często nie interesują się ich sprawami.* Jako przykład badane osoby podają, *brak stawiennictwa rodziców w szkole na prośbę nauczyciela oraz niską frekwencję tych osób na wywiadówkach szkolnych.*

Problemem jest także *integracja zespołów klasowych, zaburzona komunikacja interpersonalna.*

Badane osoby z Gimnazjum III wśród potrzeb uczniów dostrzegają: *pomoc w nabyciu umiejętności radzenia sobie z emocjami i trudnościami z zagospodarowaniem czasu wolnego.* Według sędziów kompetentnych *wielu uczniów ze względu na trudną sytuację bytową rodziny wymaga udzielenia pomocy socjalnej.*

W Gimnazjum IV zebrane odpowiedzi wskazują na następujące potrzeby uczniów: *wzmocnienie odporności na stres, integrację zespołów klasowych, kształcenie umiejętności komunikacji. Za istotne respondenci uznali zaspokojenie potrzeby pomocy socjalnej.*

¹⁹ Por. B. Winczewska, Analiza i diagnoza podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych. W: L. Pytko, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Skala nieprzystosowania społecznego uczniów na Mazowszu*, Warszawa 2005, s. 72–73.

Zagospodarowanie czasu wolnego, organizacja zajęć pozalekcyjnych, edukacja w dziedzinie profilaktyki i uzależnień, integracja zespołów klasowych to potrzeby, które zdaniem respondentów z Gimnazjum V są diagnozowane.

Analizując zgromadzone odpowiedzi respondentów należy wyciągnąć wniosek, iż ważne dla młodzieży w wieku adolescencji potrzeby związane są z funkcjonowaniem w kręgu środowiska rodzinnego – zapewniającego miłość, szacunek, zaufanie; grupy rówieśniczej – gwarantującej poczucie przynależności, akceptację, oraz w kręgu środowiska szkolnego – stwarzającego możliwość integracji zespołów klasowych, kształtowania umiejętności komunikacji. Niezaspokojone potrzeby wywołują negatywne zachowania młodych ludzi, mogą również prowadzić do frustracji, agresji.

Wyróżnione przez respondentów potrzeby uczniów wiążą się z funkcjonowaniem dziecka w określonych kręgach środowiskowych. Krąg środowiskowy to zespół składników rzeczowych (materialnych) i osobowych (personalnych) oddziałujących na dziecko w ramach określonego układu organizacyjnego. Na podstawie literatury można wyróżnić następujące kręgi środowiskowe w życiu dziecka: rodzina, sąsiedztwo lokalne, grupa rówieśnicza nieformalna (krąg koleżeński, paczka, banda), organizacja dziecięca i młodzieżowa, placówka oświatowa: przedszkole, szkoła podstawowa, szkoła średnia, szkoła wyższa, oraz placówka wychowania pozaszkolnego, wczasy (zorganizowany wypoczynek w okresie ferii), instytucje społeczne, placówki kultury i środki masowego przekazu, organizacje społeczne, zawodowe i polityczne, własny dom rodzinny (po założeniu rodziny)²⁰. Należy pamiętać o tym, iż prawidłowy rozwój dziecka powinien przebiegać z uwzględnieniem ww. kręgów.

Również L. Pytka²¹ mówiąc o funkcjonowaniu jednostki w społeczności wskazuje obszary, które związane są z jej sytuacją: rodzinną, rówieśniczą, szkolną, zachowaniami antyspołecznymi, kumulacją niekorzystnych czynników biopsychicznych a także kumulacją niekorzystnych czynników socjokulturowych²².

Postawione w związku z powyższymi ustaleniami pytanie brzmiało: czy przy konstruowaniu programu profilaktyki szkoła bierze pod uwagę sytuację rodzinną dziecka?

Zebrany materiał badawczy pozwolił stwierdzić, iż występuje zróżnicowanie odpowiedzi na wyżej postawione pytanie.

Respondenci z Gimnazjum I w 70% odpowiedzieli, iż placówka uwzględnia sytuację rodzinną dziecka.

W Gimnazjum II twierdzących odpowiedzi udzieliło 100% badanych osób.

94% respondentów z Gimnazjum III odpowiedziało, iż placówka rozpoznaje sytuację rodzinną dziecka.

W Gimnazjum IV oraz Gimnazjum V zgromadzone dane liczbowe wynoszą odpowiednio 97% oraz 95% pozytywnych odpowiedzi.

²⁰ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 37–38.

²¹ Por. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

²² Por. L. Pytka, *Skala nieprzystosowania społecznego. Podręcznik*, Warszawa 1984.

Zapytano respondentów, czy szkoła rozpoznaje sytuację rówieśniczą dziecka?

Według uzyskanych danych z Gimnazjum I wynika, iż 70% respondentów rozpoznaje sytuację rówieśniczą dziecka.

W Gimnazjum II liczba ta wyniosła 97%.

Analiza danych wykazała, iż w Gimnazjum III oraz w Gimnazjum IV wszystkie badane osoby, tzn. 100%, stwierdziły, że placówka rozpoznaje sytuację rówieśniczą młodzieży.

Ustalono, iż 80% odpowiadających osób z Gimnazjum V uważa, iż sytuacja rówieśnicza dziecka jest diagnozowana.

Znaczącym obszarem funkcjonowania dziecka jest szkoła. Dlatego zapytano, czy przy konstruowaniu programu profilaktyki szkoła bierze pod uwagę sytuację szkolną dziecka?

70% sędziów kompetentnych z Gimnazjum I w trakcie prowadzonego badania odpowiedziało, iż placówka diagnozuje sytuację szkolną dziecka.

Na drodze analizy wyników badań ustalono, iż wszystkie badane osoby z Gimnazjum II, Gimnazjum III a także Gimnazjum IV czyli 100% respondentów potwierdza, że Szkoła diagnozuje sytuację szkolną dziecka.

Natomiast w Gimnazjum V uzyskane dane wskazują, iż 95% respondentów jest zdania, iż szkoła diagnozuje sytuację szkolną dziecka.

Występowanie zachowań antyspołecznych (m.in. kłamstw, wagarów, alkoholizowania się, ucieczek z domu) może świadczyć o istnieniu zjawiska nieprzystosowania społecznego. Nie bez znaczenia jest więc zainteresowanie się tą kwestią i zadanie pytania, czy przy konstruowaniu Programu Profilaktyki Szkoła bierze pod uwagę występowanie zachowań antyspołecznych dziecka?

90% badanych osób z Gimnazjum I uważa, iż Szkoła rozpoznaje zachowania antyspołeczne swoich uczniów.

W Gimnazjum II liczba pozytywnych odpowiedzi wyniosła 100%.

Zdaniem 74% badanych osób Gimnazjum III diagnozuje zachowania antyspołeczne.

Badane osoby z Gimnazjum IV w 94% są zgodne co do tego, iż placówka rozpoznaje tzw. zachowania antyspołeczne.

Analiza danych zebranych w Gimnazjum V ujawniła, iż 95% badanych osób będących sędziami kompetentnymi uważa, iż opisywane działania ze strony szkoły mają miejsce.

Częsta przyczyna nieprzystosowania społecznego występująca u młodzieży w wieku gimnazjalnym wiąże się z zaburzonym funkcjonowaniem sfery biopsychicznej i objawia się m.in. nadpobudliwością psychoruchową, apatią, trudnościami w nauce.

W związku z powyższym należało dowiedzieć się, czy Szkoła rozpoznaje te obszary funkcjonowania dziecka.

W poszczególnych gimnazjach, przedstawiają się one następująco: w Gimnazjum I uzyskano 90% pozytywnych odpowiedzi na postawione pytanie, natomiast w Gimnazjum II takich odpowiedzi udzieliło 100% badanych sędziów kompetentnych. W Gimnazjum III 97%, w Gimnazjum IV 90% oraz w Gimnazjum V odnotowano 90% twierdzących odpowiedzi.

Ostatnim obszarem warunkującym poprawne funkcjonowanie dziecka jest jego sytuacja socjokulturowa. Zadano więc respondentom pytanie, czy przy konstruowaniu programu profilaktyki szkoła bierze pod uwagę sylwetkę socjokulturową dziecka.

Zaledwie 20% badanych osób z Gimnazjum I uważa, iż taka sytuacja ma miejsce, natomiast z Gimnazjum II twierdzi tak 90% badanych osób. 84% badanych sędziów kompetentnych z Gimnazjum III, potwierdza fakt rozpoznawania sylwetki socjokulturowej dziecka. 51% oraz 50% uzyskanych pozytywnych odpowiedzi na pytanie dotyczące zachowań antyspołecznych ucznia oraz kumulacji czynników biopsychicznych i socjokulturowych zanotowano odpowiednio w Gimnazjum IV oraz Gimnazjum V.

Należy pamiętać, iż systematyczne diagnozowanie potrzeb i problemów dziecka, a także diagnoza funkcjonowania ucznia w: rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej umożliwia eliminację pojawiających się czynników ryzyka oraz ułatwia dziecku odpowiednie funkcjonowanie w przypisanych mu rolach społecznych. Prowadzi tym samym do zmniejszenia niekorzystnych zjawisk społecznych, tj. przemocy, agresji, uzależnień.

Streszczenie

Trudności wychowawcze, przemoc, agresja, stosowanie używek – to zjawiska często spotykane w szkołach gimnazjalnych. Dwunastoletni okres wdrażania i realizacji reformy edukacji, zakładający m.in. opracowanie i wcielenie w życie szkolnych programów profilaktyki, nie przyniósł poprawy sytuacji wychowawczo – edukacyjnej młodzieży gimnazjalnej. Powstaje pytanie, dlaczego tak się dzieje? Dlaczego realizowane w szkołach gimnazjalnych programy profilaktyki nie ograniczają tych negatywnych zjawisk? Autorka zakłada, iż pedagodzy, psychologowie, wychowawcy, nauczyciele marginalnie traktują diagnozę potrzeb i problemów młodzieży gimnazjalnej. Wymienione osoby nie przekładają uzyskanych wyników badań diagnostycznych na konkretne cele, oraz przyjęte do realizacji zadania ujęte w postaci szkolnego programu profilaktyki. Natomiast diagnoza powinna stanowić pierwsze ogniwo postępowania celowościowego. Uwzględnienie diagnozy w tworzeniu i realizacji założeń szkolnych programów profilaktyki stanowi przesłankę wysokiej ich efektywności.

Słowa kluczowe: diagnoza, profilaktyka, szkolny program profilaktyki, młodzież gimnazjalna

Abstract

The assumption of effectiveness of school prevention programs

Educational problems, violence, aggression, substance abuse are frequently found phenomena in the lower secondary schools. A twelve year period of implementation of educational reforms assuming school prevention programs to be drawn up and developed brought no improvement in the secondary school students' educational – tutorial situation. The question arises: why does it happen? Why don't the prevention programs implemented at lower secondary schools limit these negative phenomena? The author assumes that pedagogues, psychologists, educators, teachers marginally treat the diagnosis of the needs and problems of lower secondary school students. The

above mentioned professionals do not translate the results of diagnostic tests into specific purposes as well as adopted tasks included in the form of school prevention program. Notwithstanding, the diagnosis should be the first link in the purpose proceedings. The inclusion of the diagnosis in the creation and implementation of school prevention programs assumptions is the prerequisite for their high efficiency.

Key words: diagnosis, prevention, school prevention program, lower secondary school youth

Bibliografia

- Czapów Cz., Jedlewski S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa.
- Czapów Cz. (1978, 1980), *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa.
- Cisowski W. (2006), Społeczne determinanty przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej. W: Bogaj M. (red.), *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, Kielce.
- Dykciak W. (2001), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Furmanek W. (2006), Problemy wychowawcze w gimnazjum. W: Bogaj M. (red.), *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, Kielce.
- Kelm A. (2000), *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa.
- Komorowska B. (2003), Zjawisko trudności wychowawczych w gimnazjum, „Dyrektor Szkoły”, 2003, nr 5, s. 28–30.
- Marzec-Holka K. (1996), *Nie będziesz bił dziecka swego. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Bydgoszcz.
- Marzec-Holka K. (1999), *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*, Bydgoszcz.
- Masłow A. (1982), *Psychologia humanistyczna*, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2002), *Kryzys profilaktyki, „Remedium”*, lipiec–sierpień, Warszawa.
- Ostaszewska K. (2003), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Warszawa.
- Pytka L., Zacharuk T. (1995), *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce.
- Szpringer M. (2006), Problemy profilaktyki uzależnień w gimnazjum. W: Bogaj M. (red.), *Współczesne gimnazjum w Polsce. Nadzieje i zagrożenia*, Kielce.
- Szpringer M. (2004), *Profilaktyka społeczna. Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Kielce.
- Świątkiewicz G. (red) (2002), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Warszawa.
- Pytka L. (1993, 2000, 2005), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa.
- Pytka L. (1984), *Skala nieprzystosowania społecznego. Podręcznik*, Warszawa. Urban B. (2000a), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków.
- Urban B. (2000b), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków.
- Winczewska B. (2005), Analiza i diagnoza podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych. W: L. Pytka, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Skala nieprzystosowania społecznego uczniów na Mazowszu*, Warszawa.

Monika Wojtkowiak, Katarzyna Potaczała-Perz**

Mediacja w profilaktyce szkolnej

Wstęp

W ostatnich latach do poszerzenia popularności idei mediacji przyczyniły się prądy przede wszystkim związane z liberalizacją prawa karnego. Trzeba jednak zauważyć, że mediacja znajduje również teren działania w prawie i poradnictwie rodzinnym, w którym w ostatnich latach pojawia się wyraźna tendencja do odchodzenia od procedury kontradyktoryjnej ku polubownym sposobom rozwiązywania sporów. Warto dostrzec jeszcze jeden obszar wykorzystania mediacji i możliwości traktowania jej jako narzędzia pomocy o niespotykanym potencjale i możliwościach niepomiarnie szerokich, a mianowicie o wykorzystaniu mediacji szkolnej. Rozpoczynając rozważania nad tym sposobem wykorzystania mediacji, zasadnym jest określenie, czym mediacja w warunkach szkoły jest?¹

Cele mediacji

Celowość mediacji wyznaczona jest niejako definicyjnie. Najogólniej stwierdzając, celem mediacji jest skuteczne pośredniczenie, a co za tym idzie – osiągnięcie sukcesu

* Dr Monika Wojtkowiak, mgr Katarzyna Potaczała-Perz, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

¹ Przytaczając definicje mediacji można określić przynajmniej cztery typy biorące pod uwagę różne role i zastosowania mediacji. Są to: – definicja prawna, która określa mediację jako proces porozumienia etycznego, oparty na odpowiedzialności i autonomii uczestników, w którym uczestniczy osoba bezstronna bez kompetencji decyzyjnej lub doradczej, posiadająca jedynie zakres uprawnień przyznany jej przez strony mediacji i działająca poprzez poufne rozmowy, na rzecz stworzenia i odnowienia więzi społecznej, prewencji lub uregulowania zaistniałej sytuacji; – definicja wychowawcza, w której mediacja jest przestrzenią wymiany pomiędzy stronami, które mają trudności we wzajemnych relacjach; – definicja psychologiczna, która określa mediację jako przestrzeń i moment, gdy szanse i ryzyko są wyrównane w komunikacji i gotowości do wysłuchania, w ocenie zakresu uprawnień, w obdarzaniu uznaniem i szacunkiem, w ocenie możliwych rozwiązań; – oraz tzw. definicja techniczna, biorąca pod uwagę etapy mediacji. Por. A.M. Świątkowski, *Polskie prawo pracy*, Warszawa 2012, s. 466–467.

satysfakcjonującego obie skonfliktowane strony. Jednak celów mediacji jest znacznie więcej i można je wymienić według klasyfikacji L. Riskina, który określił ich zakresy jako:

- „Litigation Issues – rozwiązanie sporu następuje przez zawarcie porozumienia, istotne jest ustalenie prawdopodobnego wyniku postępowania sądowego;
- Business Interests – zaspokojenie interesów stron przez poprawę ich relacji w celu zapewnienia im dalszej współpracy;
- Personal Interests – uzyskanie wewnętrznej przemiany stron nawet jeśli nie zawarto porozumienia;
- Community Interests – uwzględnienie interesów społeczeństwa”².

Próby uporządkowania i hierarchizacji powyższych celów podjął A. Zienkiewicz, kategoryzując je według kryterium nadrzędności. Autor proponuje następujące zróżnicowanie celów mediacji na:

- nadrzędne – w wymiarze personalnym, interpersonalnym, społecznym,
- podrzędne – w wymiarze komunikacyjnym, psychologicznym i negocjacyjno-informacyjnym³.

Określenie celów jako nadrzędnych lub podrzędnych zależy w istocie od rodzaju podejmowanej sprawy, charakteru konfliktu, zasobów emocjonalnych oraz intelektualnych stron i wielu innych czynników stanowiących szerokie spektrum indywidualności danego przypadku. Niezmiennym jest jednak fakt, że celem ogólnym mediacji jest pewna ewolucja, zmiana sposobu myślenia, samodoskonalenie i wewnętrzny rozwój⁴.

Porządek, prawa, potrzeby

Mediację można rozpatrywać jako nowoczesną formę reagowania współczesnych systemów prawnych na wzmacniające się tendencje humanistyczne. Tendencje te mają przede wszystkim podkreślać dobro ofiary, ale biorą również pod uwagę dobro sprawcy, czynią z obu stron konfliktu aktywnych ludzi, podmioty działania, które muszą wypracować wspólny, (zatem respektujący również ich prawo do zadowolenia) model porozumienia. Tak pojęta mediacja jest instytucją, ale instytucją „z ludzką twarzą”, choć nie należy zapominać, że mediacja respektuje również aspekt „ekonomiczny”, pomaga obciążonym sądom, rozszerza zasób środków działania wymiaru sprawiedliwości. Rodowód mediacji jako instytucji obejmuje sprawiedliwość naprawczą, a więc z definicji jest to działanie zmierzające do odbudowania zerwanych lub nadwątlonych więzi. Etiologia ta nie pomija też pochylenia się nad prawami obywateli. Zygmunt Bauman w referacie „O moralności, co się w domu zaczyna – i o skalistej drodze ku sprawiedliwości” pisze: „Troska

² A. Zienkiewicz, *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa, 2007, s. 106.

³ Tamże, s. 106.

⁴ Por. A. Lewicka, E. Grudzińska, *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin, 2010, s. 81.

o prawa ludzkie nie jest funkcją Państwa. Jest ona niepaństwową instytucją w łonie państwa – wezwaniem do stopnia człowieczeństwa, jakiego państwo jeszcze nie osiągnęło”⁵.

W ten trend wydaje się wpisywać mediacja, która jest propozycją odejścia od sztywnej dychotomii, dzielącej kary na sprawiedliwe, bo surowe i niesprawiedliwe, bo łagodne. W zamian, podobnie jak sprawiedliwość naprawcza, proponuje odejście od karania jako formy manifestowania dominacji państwa nad jednostką, od lęku, który w retribucji był elementem tyle niezbędnym, co odstrasżającym, ku porozumieniu, personalistycznej wizji prawa, jako nie tylko środka kontroli, ale również lub przede wszystkim komunikacji. Tak pojęta sprawiedliwość staje się bardziej ludzka, indywidualna, bo jest w stanie zrezygnować nawet z części satysfakcji dla bardziej dalekosiężnych celów, jakimi są troska o losy jednostki i poczucie zaufania społecznego. Nie można zapomnieć, że mediacja ma w swojej etiologii rys koncepcji respektowania potrzeb. „Gdy kierujemy naszą uwagę na ludzkie potrzeby, zamiast zajmować się wyrokowaniem, kto jest dobry a kto zły, niesłuchanie wzrastają szanse, że będziemy tworzyli świat, w którym jest miejsce dla wszystkich. (...) Założenie, że konflikty wynikają z niezaspokojonych ludzkich potrzeb budzi wiarę w możliwość stworzenia społeczeństw, które będą zupełnie inne niż te, w których żyjemy dzisiaj”⁶.

Respektowanie potrzeb sprawcy, zwłaszcza gdy jest to sprawca, który pierwszy raz ma konflikt z prawem, ma niewątpliwy aspekt pedagogiczny. Nie sprowadza osoby do roli elementu, jakim jest sprawa sądowa, nie ignoruje tego, co ma do powiedzenia, ale także zostawia margines autorefleksji, przemyślenia, na który często brakuje miejsca w tradycyjnym postępowaniu. Niemniej respektowanie potrzeb sprawcy rodzi pozytywne implikacje w postaci otwarcia się na potrzeby ofiary, a przez to dostrzegania w mediacji drogi osobliwego spłacenia długu przeprosin czy wyjaśnienia. Nie można jednak pominąć faktu, że jest to droga niełatwa, że wymaga odwagi i niejako poświęceń po obu stronach konfliktu. Przechodząc bowiem z poziomu traktowania zdarzenia w kategoriach naruszenia sprawiedliwości społecznej do poziomu konfliktu interpersonalnego ofiara niejako zrzuca się prawa do poczucia prostej satysfakcji, zaś sprawca musi pokonać niebagatelną przeszkodę, jaką jest pełne wzięcie na siebie odpowiedzialności za czyn, nie tylko w jej wymiarze prawnym, ale ludzkim, a przez to bardziej osobistym i emocjonalnym. Do tego nie wystarczy tylko dojrzałość stron konfliktu, determinacja i chęć pokojowego rozwiązania sytuacji trudnej. Powodzenie mediacji opiera się w dużym stopniu na umiejętnościach i cechach mediatora, który staje się niejako przewodnikiem w tej drodze rozwiązania konfliktu, a to oznacza, że musi być on jednocześnie pilotem osób, często pierwszy raz znajdujących się w tak nietypowej sytuacji, informatorem i nauczycielem, który przyczyni się do osiągnięcia rozwiązania dostatecznie zadowalającego dla obu stron.

⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 77.

⁶ L. Larsson, *Porozumienie bez przemocy w mediacjach*, Warszawa 2009, s. 18.

Na ogół mediacje szkolne i rówieśnicze traktuje się nie tylko jako sposób zaradzenia chwilowemu kryzysowi czy reagowania na sytuację trudną, ale wskazuje się również jej potencjał wychowawczy. Mediacje szkolne mają przede wszystkim na celu zażegnanie kryzysów, konfliktów rówieśniczych, poprawę stosunków, przededefiniowanie relacji, a czasem również zmniejszenie poczucia krzywdy. W mediacji szkolnej w dużej mierze odwołać należy się do definicji wychowawczej mediacji, w której odpowiedzialność mediatora jest tym większa, że nie tylko stanowi on o spokoju, strzeże właściwych form dochodzenia do porozumienia, ale przede wszystkim pracuje z młodymi, a więc jego zadanie jest trudniejsze niż w przypadku mediacji z dorosłymi. Odpowiedzialność mediatora jest tym większa, że stronami konfliktu są ludzie młodzi, zatem skłonni do skrajnych opinii i prezentowania postaw idealizmu, wiary we własną nieomyślność i skłonność do pochopnych osądów. Rolą mediatora w tej sytuacji jest nie tylko pośredniczenie i jednorazowa interwencja, ale nauczyciel-mediator przyjmuje na siebie niejako odpowiedzialność za to, jak w przyszłości na podobne, konfliktowe sytuacje będą reagować młodzi ludzie.

Zadaniem każdej szkoły jest m.in. stwarzanie prawidłowego środowiska wychowawczego, w którym będzie kształtowana postawa dialogu, liczenia się z opinią innych, rozumienia i akceptacji odmiennych poglądów oraz zdolność słuchania innych. Współcześnie środowisko szkolne jest terenem znacznej liczby konfliktów, których przejawy można mnożyć, aż do występowania skrajnych form przemocy. Konflikty na terenie szkół powinny i mogą być rozwiązywane za pomocą działania mediacyjnego⁷.

W zakresie mediacji szkolnych wyróżnia się mediacje rówieśnicze oraz mediacje klasyczne. Pierwsze z nich są prowadzone przez jednego z uczniów, przeszkolonego w zakresie technik mediacyjnych, w wieku co najmniej trzynastu lat, mającego autorytet w swojej grupie rówieśniczej i wykazującego cechy dobrego mediatora. Mediacja klasyczna prowadzona jest w tradycyjny sposób przez osobę dorosłą, często jednego z nauczycieli lub w wypadku konfliktu pomiędzy uczniem a nauczycielem – przez osobę spoza szkoły. W przypadku przestępstw popełnianych na terenie szkół kwalifikowanie spraw do mediacji szkolnych musi respektować ustawę z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich, zobowiązującą szkołę do zawiadomienia sądu rodzinnego o przestępczości młodzieży. Wywiązując się z tego obowiązku, szkoła może przekonać sąd do przekazania sprawy do mediacji lub do niewszczywania postępowania i przekazania szkole sprawy do samodzielnego rozwiązania⁸.

Uczenie mediacji

Czy zatem mediacja może być traktowana również w kategoriach formy edukacji i podnoszenia umiejętności? Wydaje się to bardzo realne. Warto w tym miejscu

⁷ Por. A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, s. 110.

⁸ Por. W. Klaus, *Dziecko przed sądem*, Warszawa 2009, s. 22–13.

przyczyć słowa Bill Honiga, dyrektora Edukacji Publicznej USA, z 1986 roku: „od nauczania umiejętności rozwiązywania konfliktów w szkołach będzie zależał spadek ilości problemów dyscyplinarnych co zapewni podstawy rozwijania umiejętności dla przyszłych pokoleń. Naszą intencją jest, aby wszyscy uczniowie mieli możliwość uzyskania wiedzy o umiejętności komunikacji i rozwiązywania konfliktów” (<http://www.mediate.com/articles/MarunM1.cfm>). Celem niniejszego opracowania jest nie tylko próba zgromadzenia i uporządkowania walorów mediacji, ale przede wszystkim zaakcentowania jej dominant profilaktycznych, które realizują się w stosowaniu mediacji i w poszerzaniu wiedzy o niej, zwłaszcza wśród najmłodszego pokolenia.

Mediacja jako uznanie godności

Ujmując mediację jako proces skoncentrowany na jednostce, jej potrzebach i rozwijaniu możliwości, należy dostrzec kilka możliwości, jakie mediacja daje wobec ludzi młodych. Są to jednocześnie zagadnienia zbieżne poniekąd z paradygmatami nauk społecznych. Jeśli bowiem zwrócimy uwagę na podmiotowość (podkreślaną przez mediację niejako definicyjnie), to dostrzeżemy również poczucie sprawczości, nierozwiązalnie związane z podjęciem procedury mediacyjnej, która jest otwarciem się na podejmowanie wysiłku naprawienia szkód. Twórcze urzeczywistnianie się realizuje się z jednej strony w podjęciu odpowiedzialności, z drugiej w konieczności kreatywności i elastyczności w rewidowaniu własnych postaw i określaniu potrzeb i oczekiwań. Sama decyzja o podjęciu mediacji jest uznaniem podmiotowości dziecka, ale winna również kłaść nacisk na szacunek i uznanie godności stron konfliktu. Mediacja oparta jest bowiem na podmiotowym, a nie przedmiotowym traktowaniu jednostki. Prawidłowo prowadzona spełnia procedurę „doktryny integralnej ochrony dziecka”, a więc podmiotowego traktowania jednostki, czego konsekwencją jest uczenie i wdrażanie do szacunku wobec siebie i innych. Uświadomienie dziecku odpowiedzialności połączone z umożliwieniem mu doświadczenia wpływania na decyzje dotyczące jego osoby, jest w istocie odchodzeniem od przedmiotowego ku podmiotowemu traktowaniu jednostki. Tak pojęta mediacja staje się procesem podkreślającym szacunek i zaufanie dla jednostki. Należy zwrócić uwagę, że owa podmiotowość realizuje się przez trzy główne cechy mediacji rówieśniczej, są nimi poczucie godności, sprawczości i odpowiedzialności.

Mediacja wydaje się jedyną formą edukowania w zakresie rozwiązywania konfliktów w tak pełny sposób realizującym jednostkę i angażującym jej kreatywność. Twórcze urzeczywistnianie się realizuje się z jednej strony w podjęciu odpowiedzialności, z drugiej - w konieczności aktywności i elastyczności w rewidowaniu własnych postaw oraz określaniu potrzeb i oczekiwań. Te trzy główne elementy obecne w mediacji nie wyczerpują jednak listy umiejętności, których uczy mediacja. Wspomniane wartości związane z omawianą formą rozwiązywania konfliktu wydają się szczególnie ważne dla młodych odbiorców, którzy są silnie zdeterminowani w podkreślaniu własnej odpowiedzialności,

dojrzałości, samodzielności i nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że te tak ważne dla młodzieży elementy niejako urzeczywistniają się w założeniach procedury.



Rycina 1. Elementy wpływające na realizację potrzeby godności w mediacji

Odpowiedzialność

Najprostszą drogą organizacji mediacji szkolnej jest przejęcie przez wychowawcę/ pedagoga roli mediatora. Zadanie to nie jest łatwe i wymaga posiadania wiedzy na temat mediacji, ale również szeregu cech, które mogą pomóc wejść w rolę bezstronnego rozjemcy. Wartości edukacyjne, jakie niesie ze sobą mediacja, nie kończą się na uczeniu procedury, ale pamiętać należy, że mediacja stanowi zobowiązanie do podjęcia odpowiedzialności za konflikt i próby rozwiązania go. Nie jest to zadanie łatwe i należy zauważyć, że jest ono również wyzwaniem dla nauczyciela. Jeżeli bowiem ma on wchodzić w rolę mediatora, powinien zdawać sobie sprawę z ograniczeń, jakie na siebie bierze. Pozostawanie bezstronną, neutralną i godną zaufania osobą dla nastolatków również nie wydaje się oczywiste, choć wszystkie te cechy wplatają się w ideał nauczyciela. Należy również pamiętać, że mediacja, mimo że ma walor terapeutyczny nie jest ani terapią, ani nie służy wychowywaniu stron konfliktu, choć niewątpliwie ma również walor wychowawczy. Zatem przed nauczycielem-mediator-em stoi niełatwe zadanie rozróżnienia roli wychowawcy od roli mediatora i zachowania całkowitej bezstronności mimo wiedzy na temat uczniów czy osobistych odniesień do konfliktu.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na nieco inne, w Polsce wciąż dość nowatorskie, podejście do mediacji, które wyraża się w angażowaniu do roli mediatora uczniów. Są to osoby cechujące się określonymi atrybutami, ale przede wszystkim odpowiedzialnie przeszkolone i przygotowane. Dobrym rozwiązaniem wydaje się również tworzenie

zespołów mediatorów, jest to praktyka przeniesiona z rzeczywistości szkół zachodnich. Zespół taki, złożony na ogół z uczniów różnych klas, nie tylko gromadzi „mediatorów rówieśniczych”, ale również zajmuje się promowaniem mediacji w środowisku rówieśniczym i ta forma promocji wydaje się bardziej skuteczna niż narzucanie rozwiązań przez dorosłych.

Zadania zespołu mediacyjnego można określić w następujący sposób:

- umożliwienie komunikacji między stronami, kierowanie dynamiką dyskusji,
- wyrównanie pozycji (w odniesieniu do przewagi jednej ze stron),
- zachęcanie do odniesienia się do kwestii spornych z różnych pozycji,
- pomoc w dostrzeganiu nierealnych celów, rozwiązań,
- pomoc w tworzeniu ugody mediacyjnej”(<http://www.mediacjarowiesnicza.pl>).

Profilaktyka

Podejmując temat miejsca mediacji szkolnych w profilaktyce, należy odnieść się do określonych już w standardów i teoretycznych założeń dotyczących zakresu działań profilaktycznych realizowanych przez szkołę.

Tabela 1. Miejsce mediacji w profilaktyce szkolnej

Działania szkoły w zakresie wczesnej profilaktyki ¹	Wykorzystanie mediacji w profilaktyce szkolnej
Stwarzanie pozytywnego klimatu, doskonalenie komunikacji	Budowanie wzajemnego zaufania, podnoszenie umiejętności komunikacyjnych, uczenie nowych sposobów komunikacji
Udzielanie wsparcia w sytuacjach trudnych	Reagowanie na konflikty i uczenie różnych form zachowania się wobec problemów
Wczesne rozpoznanie osób z grup ryzyka, kierowanie do jednostek udzielających wsparcia	Kształcenie umiejętności rozpoznawania zagrożeń, uczenie reagowania na sytuacje trudne
Budowanie współpracy z rodzicami	Organizacja mediacji, szerzenie wiedzy o tej formie rozwiązywania konfliktów, pedagogizacja, poszerzanie wiedzy
Szkolenie kadry pedagogicznej w zakresie profilaktyki zagrożeń oraz podnoszenia umiejętności wychowawczych	Przygotowanie pedagogów, nauczycieli, wychowawców do pełnienia roli mediatora i prowadzenia postępowania mediacyjnego (szkolenie w zakresie procedury i formy)
Wypracowanie spójnej polityki szkoły wobec różnego rodzaju zagrożeń (palenie, picie, agresja, przemoc)	Wdrażanie do postępowania mediacyjnego całego środowiska szkolnego, tworzenie zespołów mediacyjnych, propagowanie nowych wzorów reagowania na zagrożenia

¹ Por. A. Kieszkowska, *Metodyka oddziaływań profilaktycznych*, Kielce 2011.

Działania szkoły w zakresie wczesnej profilaktyki ¹	Wykorzystanie mediacji w profilaktyce szkolnej
Udostępnienie uczniom i rodzicom informacji o specjalistycznej pomocy poza szkołą	Korzystanie z pomocy ośrodków mediacyjnych, w zakresie szkoleń z zakresu mediacji, poszerzanie i aktualizacja wiedzy o formach reagowania na sytuacje trudne, propagowanie otwartości w poszukiwaniu pomocy i wsparcia

Pogorszenie się komunikacji, pojawianie się trudności na nowych jej poziomach, wreszcie nieumiejętność radzenia sobie z trudnościami na poziomie interpersonalnym ma wspólny mianownik, którym jest patologizacja relacji międzyludzkich, rozluźnienia więzi, spłykania emocji, co przekłada się również na świat relacji między dziećmi. „Żyjemy w czasach, w których obserwujemy (...) wzrost konfliktów we wszystkich obszarach społecznych i szkoły nie są tu wyjątkiem. Konflikt musi być rozumiany jako część ludzkiego życia, ponieważ różnica opinii, pragnień i zainteresowań są nieuniknione między ludźmi. Ale to nie usprawiedliwia jego naturalnej konsekwencji, to jest przemocy, agresji lub zerwania stosunków. Oznacza to konieczność przekształcenia sposobów, w którym system edukacji tradycyjnie działał powyżej problemów generowanych w ich okolicy i podjęcia wyzwania znalezienia nowych wzorów, które umożliwiają rozwiązywanie konfliktów spokojnie”. (<http://www.mediate.com/articles/MarunM1.cfm>)

Mówiąc o mediacji jako narzędziu profilaktyki, należy położyć nacisk na zalety tej formy oddziaływania, to jest fakt, że wpływa ona na wzmocnienie czynników chroniących, takich jak wdrażanie do poszanowania norm i wartości społecznych, wzmocnianie więzi z grupą społeczną, angażowanie się w działania prospołeczne.

Uwzględniając powyższe aspekty mediacja niewątpliwie uczy:

- współpracy,
- wspiera „uczenie się nawzajem”,
- służy identyfikacji i wyjaśnianiu problemów,
- wdraża do empatii i postrzegania problemów na kilka sposobów.

W zakresie rozwoju osobistego:

- wspiera budowanie poczucia własnej wartości,
- kształci otwartość, wyrozumiałość, opanowanie,
- pomaga rozpoznać słabe i mocne strony w reagowaniu na sytuacje trudne,
- rozwija kreatywność, pomysłowość,
- uczy zarządzania gniewem,
- uczy rozpoznawać wieloaspektowość konfliktu, dostrzegać różnorakie jego uwarunkowania.

W zakresie rozwoju grupy:

- uczy kształtowania więzi,
- dostrzegania wielu punktów widzenia, dyskusowania o nich, dialogu,
- współpracy, solidarności,
- poszanowania innego punktu widzenia, dostrzegania zasadności cudzych opinii,
- szacunku, współlistnienia, tolerancji.

Obszary zastosowania

Mediacje i negocjacje można z powodzeniem wykorzystywać przy rozwiązywaniu sporów rówieśniczych, konfliktów między uczniami, które doprowadzają do stosowania przejawów przemocy między nimi takich jak: wyśmiewanie, poniżanie, przezywanie się. Problemy związane z bójkami w szkole, drobnymi kradzieżami, niszczeniem przedmiotów należących do kolegów lub będących własnością szkoły, naruszeniem nietykalności cielesnej, jak np. uderzenia w twarz, kopniaki, popychanie, mogą być również rozstrzygane na drodze mediacji i negocjacji (<http://www.poradnia3.czyst.pl/node/19>).

Mediacje w szkole

Mediacja jako alternatywna forma rozwiązywania problemów rówieśniczych w środowisku szkolnym może obejmować następujące konflikty:

- „przezywanie kolegów ze względu na ich wygląd, ubranie, pochodzenie czy zachowanie;
- obrażanie członków rodziny rówieśników;
- formy molestowania seksualnego tj. komentowanie dziewcząt i tego jak się rozwijają, obsceniczne napisy na tablicy czy ścianach;
- ingerencje w personalne rzeczy tj. zabieranie ich i chowanie;
- wyśmiewanie się np. za błędy popełnione na lekcjach;
- odrzucanie, tj. nie dopuszczanie do zabawy w grupie.” (<http://www.mediacja.com/index.php/Mediacje-szkolne.html>).

Rolę mediatora w szkole pełnić może nauczyciel, wychowawca, a także pedagog lub psycholog szkolny. Optymalną wydaje się sytuacja, w której mediatorem jest wychowawca, za czym przemawia jego znajomość uczniów, ich indywidualnych problemów i sposobów zachowania się. Nie można bowiem ignorować wychowawczego aspektu mediacji, wspólna praca nad znalezieniem formy rozwiązania, przełamanie oporów przed wzięciem odpowiedzialności, przyznanie się do winy, wreszcie wysiłek doprowadzenia do rozwiązania sytuacji trudnej dają możliwość zmiany postawy młodego człowieka. Należy podkreślić, że aktywność w rozwiązywaniu sytuacji trudnej daje możliwości rozwoju umiejętności empatii i pozwala zrozumieć wyrządzoną krzywdę. Mediacja może także pomóc pozbyć się lęku przed osobą, która przyczyniła się do pocucia krzywdy, sprowadza konflikt do poziomu relacji międzyludzkich, co w praktyce oznacza, że nadaje zarówno ofierze, jak sprawcy cechy kogoś podobnego do nas, daje szansę rozpoznania przyczyn i powodów działania drugiej strony, niesie ze sobą zalety, których nie daje tradycyjny arbitraż.

Nauczyciel, wychowawca, pedagog... mediator?

Porządkując przymioty, jakie powinien posiadać zarówno nauczyciel, jak i mediator warto posłużyć się rozgraniczeniem między cechami a umiejętnościami. Pierwsze stanowią przedmiot niniejszej analizy, drugie zaliczyć możemy do warsztatu, zatem zbioru wyuczonych umiejętności, podpartych rzetelną wiedzą merytoryczną. Pracę z ludźmi można w tym zakresie traktować dwojako: zarówno jako rzemiosło, którego wymiernym efektem jest jedynie skuteczność oddziaływania, jak i jako sztukę, w której realizują się ideały wychowania, pomocy, humanizmu.

A. Lewicka i E. Grudziwska sporządziły obszerną listę cech, jakie powinien posiadać mediator. Wydaje się, że cechuje je kongruencja odnosząca się do celów mediacji jako instytucji, z drugiej jednak strony cechy te przystają do cech pedagoga, który w swoim postępowaniu zawodowym winien posiadać zalety z podanej poniżej listy. Wśród cech osobowych mediatora autorki podają: „sumienność, odnoszenie się z szacunkiem do innych, nie osądzanie, kierowanie się wyraźnymi zasadami, empatia, prostolinijność, opanowanie, odpowiedzialność, optymizm, wzbudzanie zaufania, dojrzałość emocjonalna, wrażliwość, uczciwość, bezstronność, zaangażowanie, kultura osobista, cierpliwość, wytrwałość, kreatywność, inteligencja, tolerancyjność”⁹.

Poszukując ideału nauczyciela, można natrafić na różnorakie typologie i zestawy cech. W rozprawie „Osobowość nauczyciela-wychowawcy” Mieczysław Kreutz mówi o dyspozycjach nauczyciela, jakimi są „miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania, zdolność sugestywną”¹⁰. K. Duraj Nowakowa, pisząc o celach, jakie powinien stawiać przed sobą nauczyciel, podaje listę zagadnień, które mogą sprawiać trudności, a które wiążą się z samodoskonaleniem. Są to: nauczenie się akceptacji i rozumienia uczniów, znajdowanie przekonania o tym, że każdy z nich posiada w sobie zasoby dobra, pozbywanie się uprzedzeń, uczciwe, sprawiedliwe traktowanie uczniów, wyzbywanie się pozorów, autentyczność i umiejętność radzenia sobie z trudnościami¹¹.

Zatem bycie nauczycielem to samorozwój, chęć podejmowania wysiłku w kierunku samodoskonalenia, ustawiczna praca nad sobą i odwaga w podejmowaniu wyzwań. Wydaje się, że współczesność niesie ze sobą wyzwania wobec nauczycieli. Konsumpcyjny styl życia, upadek autorytetów, odchodzenie od dotychczasowych form wychowania i rezygnacja z wartości odbija się na jakości funkcjonowania młodych ludzi. Tempo

⁹ A. Lewicka, E. Grudziwska, *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2010, s. 92.

¹⁰ Niniejszy zestaw cech przytacza w swoim Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej Wincenty Okoń, wymienia on również takie przymioty jak pewność siebie, odwaga, spokój, pewność działania, wiara w siebie. Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 372.

¹¹ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce 2000, s. 288.

życia i zatracenie tradycyjnych priorytetów moralnych znajdują odzwierciedlenie nie tylko w tym jak funkcjonują rodziny, ale również w życiu szkoły, a co za tym idzie - owe zmiany stawiają nowe wyzwania przed nauczycielami. W zgodzie z podjętą problematyką rodzi się pytanie o to, na ile owe zmiany determinują obszar wspólny dla pracy nauczyciela, który bywa, że musi być również mediatorem oraz o to, czy istnieją cechy, które mogą predysponować do tego rozwiązywania problemów drogą mediacji, a nie tradycyjnego arbitrażu. Proponowany przez nas zestaw cech nie wyczerpuje zapewne listy koniecznych przymiotów pedagoga-mediatora, ale stanowić ma jedynie kierunek poszukiwań swego rodzaju charakterystyki osoby stosującej mediację w pracy wychowawczej.

Opanowanie i odpowiedzialność

Procedura mediacji jakkolwiek wciąż traktowana jest jako swego rodzaju novum znajduje niejako korzenie w rozwiązywaniu problemów drogą konfrontacji stron sporu. Mowa tu głównie o konfliktach między uczniami, które niejednokrotnie nauczyciele zażegnawali poprzez umożliwienie im rozmowy, pomoc w znalezieniu kompromisu i wyciszeniu negatywnych emocji. Tego rodzaju zadania wymagają od nauczyciela przede wszystkim opanowania i umiejętności rozpoznawania oraz kontrolowania własnych emocji. Wypracowanie rozwiązania satysfakcjonującego obie strony wymaga dojrzałości i umiejętności opanowania reakcji impulsywnych, kolokwialnie mówiąc, chodzi o to, aby mediator (lub osoba pełniąca rolę mediatora) „nie dał się wyprowadzić z równowagi”. Wymaga to od niej znajomości własnych stanów emocjonalnych, ale również rozpoznawania sygnałów, które mogą zagrażać racjonalnej analizie sytuacji. Udział w rozwiązywaniu problemów z perspektywy pedagoga musi wiązać się z poczuciem odpowiedzialności nie tylko za powodzenie mediacji, ale również za strony mediacji będące jednostkami nieukształtowanymi, dopiero uczącymi się reagowania na sytuacje trudne. To, jakie sposoby zachowania się w konflikcie poznają, jakich się uczą, wpływa na późniejsze wybory sposobów rozwiązywania konfliktów. Świadomość tego powinna towarzyszyć pedagogowi na każdym etapie prowadzenia mediacji rówieśniczej.

Autentyczność i budowanie zaufania

Pisząc o autentyczności, wkraczamy na grunt rozważań o otwartości i autorytecie nauczyciela. Autentyczność możemy określić jako zespół cech odpowiadających wiarygodności, ale często wiążących się z charyzmą. Odczuwanie autentyczności nauczyciela przez uczniów znajduje się na granicy intuicyjnego postrzegania zachowań zewnętrznych. Swoboda komunikacji, naturalność gestów, konsekwencja i spójność między tym, co dana osoba mówi, a co prezentuje poprzez komunikację niewerbalną, stają się wyznacznikami tego, co składa się na autentyczność. Autentyczność jest ważnym i pomocnym

elementem komunikacji, ale wymaga swego rodzaju odwagi, bo jest związana z otwartością, a nieraz wyzbywaniem się bezpieczeństwa, jakie daje poczucie wchodzenia w rolę. Przynosi jednak znakomite skutki – ludzie autentyczni łatwiej stają się autorytetami, ale i postrzegani są jako partnerzy, a nawet przyjaciele i owa otwartość staje się kluczem do otwartości po drugiej stronie. Autentyczność buduje zaufanie według prostego schematu – ufamy tym, którzy nas nie oszukują. Owo odzwierciedlenie reguły wzajemności (a może również sympatii i lubienia) przekłada się na powodzenie w prowadzeniu mediacji.

Bezstronność

Bezstronność jest wpisana w standardy prowadzenia mediacji w każdym jej wymiarze, instytucjonalnym, zarówno w prawie rodzinnym, jak i karnym i prawie nieletnich¹². Jest ona również koniecznym elementem mediacji rówieśniczej. Zachowanie bezstronności bywa jednak trudne, zwłaszcza, gdy prezentowane przez strony konfliktu postawy wydają się kłócić z chęcią współpracy i osiągnięcia porozumienia. Należy zwrócić uwagę również na fakt, że mediacje rówieśnicze dotyczą osób nie w pełni dojrzałych, ukształtowanych, a czasem również nie do końca świadomych konieczności wykazania się odpowiedzialnością. Emocjonalne przeżywanie konfliktu przez młode osoby sprzyja wybuchom, atakom skierowanym przeciwko drugiej stronie sporu lub przeciwko nauczycielowi, a to z kolei nie wspiera zachowania bezstronności. Nauczyciel, podejmując się roli mediatora, ma utrudnione zadanie, a owa trudność wynika z wieku stron i charakteru konfliktów. Nie można bowiem oczekiwać od nastolatków dojrzałości dorosłych ani spodziewać się dystansu, jaki budzi jakakolwiek instytucja wymiaru sprawiedliwości po bezpiecznym i znajomym środowisku szkoły. Zadanie, jakie staje przed nauczycielem, jest zatem wymagające i trudne.

Wyrozumiałość

Cechą, która jest nieodzownym przymiotem dobrego nauczyciela, jest wyrozumiałość, tym bardziej jest ona konieczna w sytuacji, gdy nauczyciel wchodzi w rolę mediatora. Definitywnie sytuacja pośredniczenia w rozstrzygnięciu sporu jest sytuacją trudną, co implikuje konieczność wykazania się cierpliwością i zrozumieniem odczuć, a także zachowań stron. Duże znaczenie w tym procesie ma konieczność uchwycenia uczuć i psychologicznego znaczenia zmian zachodzących podczas konfrontacji. Przykładowo ofiara może wyolbrzymiać faktycznie odczuwane straty, poszukiwać rewanżu czy za wszelką cenę zaznaczyć

¹² O bezstronności mediacji mówi art. 183 KPC, jako dobrowolną określa ją również art. 3a paragraf 1 upn, oraz Rekomendacja Ministrów Rady Europy nr R (99)19, o dobrowolności mediacji mówi również Kodeks Etyki Mediatora.

wagę urazu czy straty¹³. Empatia w takiej sytuacji wydaje się środkiem niewystarczającym, to wyrozumiałość połączona z łagodnością i delikatnością, a jednocześnie oparta na logicznej analizie sytuacji staje się przydatnym narzędziem prowadzenia mediacji.

School Mediation jako promotor mediacji – doświadczenia zachodnie

W Polsce mediacja wydaje się dopiero adaptować w warunkach szkolnych i mimo że coraz więcej mówi się o niej, to ciągle brakuje profesjonalnych szkoleń i przygotowania, które odpowiadałyby warunkom szkolnym. Wydaje się, że wiele jeszcze jest do zrobienia w zakresie przygotowania kadry nauczycielskiej i propagowania instytucji mediacji wśród młodych ludzi. Powstają wprawdzie programy informacyjne i szkoleniowe, obejmujące uczelnie i szkoły, ale wydaje się, że jest ich wciąż niewystarczająco dużo wobec obserwowanych potrzeb. Przytoczyć tu można między innymi przykład amerykańskiej School Mediation, organizacji o bardzo szerokim zakresie działań obejmujących swoim zasięgiem szkoły w niemal wszystkich stanach w USA, a także współpracującej z organizacjami i jednostkami naukowymi na całym świecie.

Założeniem School Mediation jest:

- informowanie i szerzenie wiedzy na temat mediacji,
- rozszerzenie wiedzy na temat różnych podejść do rozwiązywania konfliktów,
- uczenie dostrzegania wartości różnorodności (<http://www.schoolmediation.com>).

W praktycznym zakresie School Mediation zajmuje się dostarczaniem wiedzy, materiałów i organizowaniem szkoleń dla nauczycieli, zachęcaniem młodych ludzi (uczniów, studentów) do bycia „liderami” we własnym środowisku. W głównym założeniu organizacja uczy rozwiązywania konfliktów bez użycia przemocy – kładzie się więc nacisk na profilaktykę przemocy i zapobiega szerzeniu się wzorców patologicznych.

Na szczególną uwagę zasługują profilaktyczne działania mediatorów i zespołów mediacyjnych prowadzone przy wsparciu School Mediation. Są one skoncentrowane na zapobieganiu agresji, przemocy, likwidowaniu jej skutków poprzez procedurę wzajemnego porozumienia i zadośćuczynienia. Następstwem programów takich jak Safe Caring ma być poprawienie więzi z dorosłymi, a co za tym idzie – w dużym stopniu oparcie na niej poczucia bezpieczeństwa. Współpraca między dorosłymi a młodzieżą ma objąć wszystkie poziomy społeczności szkolnej: administrację i personel szkolny, uczyć (zarówno młodych, jak i dorosłych) nowych struktur porozumienia, a jej efektem końcowym jest zapobieganie wyłączeniu ofiar przemocy, osób bezpośrednio dotkniętych zastraszaniem, agresją i uczenie ich aktywnego przeciwstawiania się przemocy. Tego rodzaju programy podejmują również działanie profilaktyczne na poziomie pierwszorzędowym – informują bowiem o istnieniu zagrożenia, o możliwościach reagowania na nie, wskazują osoby i instytucje pomocowe.

¹³ Por. M. J. Ackerman, *Podstawy psychologii sądowej*, Gdańsk 2005, s. 77.

Niektóre z programów proponowanych przez School Mediation koncentrują się na aktywizowaniu młodszych uczniów w angażowaniu się w poprawę klimatu szkoły (podnoszenie poczucia bezpieczeństwa), likwidowaniu poczucia zagrożenia oraz przeciwdziałaniu tzw. napięciom długotrwałym. Dość nowatorskim założeniem tych programów jest również dbałość o poczucie bezpieczeństwa dorosłych, w tym przeciwdziałanie poczuciu zagrożenia u nauczycieli.

Okazuje się, że działania organizacji takich jak School Mediation przynoszą wymierne efekty. Już badania Tricii S. Jones z 2003 roku wskazują, jakie pozytywne konsekwencje stosowania mediacji w swoich szkołach widzą uczniowie¹⁴. Lista obejmuje: skuteczność rozwiązywania konfliktu bez następstw na przyszłość, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa w szkole, zmniejszoną ilość stosowania środków dyscyplinarnych takich jak zawieszenie, wydalenie ze szkoły. Autorka podkreśla, że respondenci zauważyli, że mediacje podnoszą również poczucie własnej wartości u osób biorących w nich udział, poszerzają wiedzę, uczą empatii i zrozumienia dla konfliktów interpersonalnych, a nawet przyczyniają się do poprawienia wyników w nauce.

Streszczenie

W Polsce idea mediacji jest zdecydowanie bardziej popularna w systemie wymiaru sprawiedliwości niż w obszarze systemu edukacji. Uwzględniając jednak jej aspekt wychowawczy i edukacyjny, niewątpliwie istnieje potrzeba rozpowszechnienia tej alternatywnej metody rozwiązywania konfliktów również w szkołach.

Postępowanie mediacyjne prowadzone w placówkach oświatowych w aspekcie sytuacji trudnych, konfliktowych, a niejednokrotnie także przemocowych uczy przede wszystkim dialogu, respektowania praw i wzajemnego szacunku, a jednocześnie przynosi obu stronom sporu wielorakie korzyści i umożliwia satysfakcjonujące rozwiązanie problemu.

Obserwacja wzrostu negatywnych zjawisk zachodzących na terenie szkoły powinna przyczynić się do propagowania idei mediacji, co może skutkować zmniejszeniem skali zjawiska przemocy w szkołach. Pomimo wielu zalet, jakie niesie z sobą instytucja mediacji, metoda ta w Polsce jest jeszcze mało znana i rozpowszechniana. W porównaniu z innymi krajami mediacja jest w naszym kraju wykorzystywana na małą skalę, mimo że uczniowie są do niej pozytywnie ustosunkowani¹⁵. Idea pracy z młodzieżą w aspekcie rozwiązywania konfliktów przez przemoc wychodzi naprzeciw sprawiedliwości naprawczej, której intencją jest naprawienie krzywdy, a w szczególności umożliwienie lub wymaganie, by sprawca podjął działanie naprawcze oraz umożliwienie ofierze – jeśli sobie tego życzy – uczestnictwa w dyskusji ze sprawcą na temat formy zadośćuczynienia. W sprawiedliwości naprawczej osadzony jest model postępowania mediacyjnego będący alternatywą względem tradycyjnego podejścia retrybucyjno-odwetowego.

W przypadku mediacji szkolnej istnieje możliwość zmierzenia się z problemem, a to jest niezmiernie ważne z punktu widzenia wychowawczego, stanowi bowiem początek procesu, w którym

¹⁴ Tricia S. Jones, *Conflict Resolution Quarterly*, Volume 21, No. 1, 2003, s. 144.

¹⁵ Por. M. Sekuła, *Potrzeba mediacji w szkole*, „Mediator”, nr 38(3)2006, Warszawa, s. 11.

sprawca uświadamia sobie prawdziwe znaczenie swojego działania, zaś pokrzywdzony czuje, że nie został pozostawiony sam sobie, że dowie się, dlaczego stał się ofiarą, że będzie miał wpływ na dalszy przebieg sytuacji.

Właściwie przeprowadzona mediacja kierowana przez kompetentną osobę czy to nauczyciela, wychowawcę, pedagoga, czy mediatora z zewnątrz pozwala w większości przypadków wypracować porozumienie, dzięki czemu konflikt zostaje wygaszony. Wydaje się, iż w przypadku mediacji szkolnych może także często dochodzić do prawdziwego pojednania się obu stron konfliktu. Dzieci i młodzież nie chowają długo urazy, wybaczą chętniej niż dorośli, czują silny dyskomfort, gdy są w sporze¹⁶.

Działania profilaktyczno-edukacyjne zmierzające do niwelowania agresji i przemocy w środowisku szkolnym wymagają koordynacji i wzmocnienia, a takową szansę stwarza wprowadzenie instytucji mediacji, będącej alternatywą wobec stosowanych dotychczas rozwiązań podejmowanych w obliczu sytuacji problemowych.

Słowa kluczowe: mediacja, sprawiedliwość naprawcza, mediacje szkolne, mediacje profesjonalne, mediacje rówieśnicze, nauczyciel–wychowawca–pedagog–mediator, School Mediation, profilaktyka szkolna.

Abstract

Mediation in school prevention

In Poland, the idea of mediation is far more popular in the justice system than in the education system. However, taking into account its educational aspect, the necessity to spread this alternative method of resolving conflicts, also at school, cannot be denied.

Mediation proceedings conducted in educational institutions in the aspect of difficult, conflict situations, frequently involving violence, primarily teach the respect for one's rights and mutual appreciation, and they simultaneously bring multiple benefits to both parties as well as offer a satisfactory solution to the problem.

The observation of increasing negative phenomena taking place at school should contribute to the promotion of the idea of mediation, which may result in decreasing incidents of violence among pupils. Even though there are numerous benefits brought by mediation, this method is still little known and spread throughout Poland. As compared with other countries, mediation is used on a small scale in our country, despite the fact that students have a positive attitude towards it¹⁷.

The idea of working with young people in terms of resolving conflicts without violence is in compliance with restorative justice, where the intention is to repair harm and to allow or require the offender to take a corrective action, as well as to enable the victim – if he or she wishes – to participate in a discussion with the offender as the form of compensation. The restorative justice model is perceived as an alternative mediation proceedings, with respect to a traditional retributive and retaliation approach.

In the case of school mediation, there is an opportunity to face a problem, and this is extremely important from the educational point of view, it constitutes the beginning of a process,

¹⁶ Por. B. Wąjerowska-Oniszczyk, Mediacja jako forma zwalczania przemocy w szkołach, „*Mediator*”, nr 25(2)2003, Warszawa, s. 7–8.

¹⁷ Por. M. Sekuła, Potrzeba mediacji w szkole, „*Mediator*”, nr 38(3)2006, Warszawa, s. 11.

in which offenders realise true consequences of their deeds, victims feel that they have not been left to themselves, they discover why they had become victims, they feel they have an impact on the outcome of the situation.

A properly conducted mediation, led by a competent person or a teacher, educator, pedagogue or mediator from outside, in most cases is helpful in reaching an agreement so that a conflict is overcome. It appears that in the case of school mediation, true reconciliation between both sides of the conflict can be acquired. Children and young people do not bear a long-term grudge, they forgive more easily than adults, they feel strong discomfort when they participate in a dispute¹⁸.

Preventive and educational activities aimed at eliminating aggression and violence at school require coordination and enhancement, and such an opportunity is enabled by the introduction of mediation as an alternative to previously used solutions, taken in the face of problem situations. **Key words:** mediation, restorative justice, professional mediation, peer mediation, teacher – educator – pedagogue – mediator, School Mediation, school prevention.

Bibliografia

- Akerman Marc J. (2005), *Podstawy psychologii sądowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo: Sic!, Warszawa.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, WAM, Kielce.
- Jaworska A. (2012), *Leksykon resocjalizacji*, Impuls, Kraków.
- Jones Tricia S. (2003), *Conflict Resolution Quarterly*, Volume 21, No. 1.
- Kieszkowska A. (2011), *Metodyka oddziaływań profilaktycznych*, Impuls, Kielce.
- Klaus W. (2009), *Dziecko przed sądem*, Warszawa.
- Larsson L. (2009), *Porozumienie bez przemocy w mediacjach*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Lewicka A., Grudzińska E., (2010), *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, UMCS, Lublin.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, ŻAK, Warszawa.
- Sekula M. (2006), Potrzeba mediacji w szkole, „*Mediator*”, nr 38(3)2006, Warszawa.
- Świątkowski M. (2012), *Polskie prawo pracy*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa.
- Zienkiewicz A. (2007), *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Difin, Warszawa.
- Wajerowska-Oniszczyk B. (2003), Mediacja jako forma zwalczania przemocy w szkołach, „*Mediator*”, nr 25(2)2003, Warszawa.
- Widstrand T. (2008), *Porozumienie bez Przemocy, czyli język żyrafy w szkole, Kompendium*, Warszawa.
<http://www.mediate.com/articles/MarunM1.cfm>
<http://www.mediacjarowiesnicza.pl>
<http://www.poradnia3.czyst.pl/node/19>
<http://www.schoolmediation.com>

¹⁸ Por. B. Wajerowska-Oniszczyk, Mediacja jako forma zwalczania przemocy w szkołach, „*Mediator*”, nr 25(2)2003, Warszawa, s. 7–8.

*Paulina Forma**

Czynniki ułatwiające przejście dziecka przez proces rozwodowy rodziców

Wprowadzenie

Współczesna literatura przedmiotu jest bogata w opracowania dotyczące kwestii zaburzeń struktury rodziny, także te wynikające z rozwodu rodziców. Mimo obserwowalnego wzrostu publikacji z zakresu rozwodów, należy uzupełniać luki w tzw. literaturze specjalistycznej, o nowe, nieeksplorowane dotąd kwestie. Jedną z nich są czynniki, które mogą ułatwić dziecku przejście przez sytuację rozstania rodziców i rozpadu rodziny.

Należy pamiętać, iż rodzina jako mikrostruktura społeczna funkcjonuje w układzie społecznym, i jest jego częścią, dlatego też rozmaite zmiany systemu makrospołecznego w pewien sposób determinują funkcjonalność środowiska rodzinnego.

Współcześnie coraz wyraźniej widać dynamikę owych zmian w różnych sferach życia rodziny, której zmienia się struktura. Wyróżnić tu można:

- przeobrażenia rodziny, w tym udział w opiece rodziny bliższej i dalszej,
- miejsce szkoły w życiu dziecka rozwodzących się rodziców,
- rolę mediacji rodzinnych,
- pomoc psychologów i pedagogów.

Dzisiejsza przestrzeń życia dziecka w rodzinie przyjmuje zewnętrzne czynniki i włącza je do modelu życia i funkcjonowania wewnątrzrodzinnego¹. Jak słusznie podkreśla B. Matyjas² „dzieciństwo w tego typu środowiskach przybiera różne obrazy (witraże) zróżnicowane głównie emocjonalnie i społecznie, będące skutkiem zaniedbywania sensowności w postępowaniu, w chłodnym i surowym traktowaniu”.

* Dr Paulina Forma, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

¹ Por. H. Cudak, Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań, *Pedagogika Rodziny Family Pedagogy*, nr 2(4)2012, ss. 7–17.

² B. Matyjas, *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 38.

Wspomniane zmiany makrospołeczne, nie zawsze pozytywne w sferze emocjonalnej i społecznej, warunkują z pewnością funkcjonowanie i trwałość współczesnego małżeństwa i rodziny. Obraz wewnątrzrodzinnej sytuacji, uwzględniającej dobro dziecka coraz częściej zawiera tło, którym jest wzrost dezintegracji członków rodziny, konfliktowość, werbalna agresja, atomizacja ról społecznych, osłabienie więzi emocjonalnej czy też osłabienie autorytetu rodzicielskiego.

Literatura przedmiotu wyraźnie wskazuje, iż owe przemiany nie pozostają bez wpływu na kształt osobowości dziecka i jego zdrowia zarówno fizycznego, psychicznego, jak i ogólnospołecznego. Biorąc pod uwagę fakt, iż nie każde małżeństwo radzi sobie z problemami jakie napotyka na swej wspólnej drodze a większość konfliktów i nieporozumień małżeńskich kończy się rozpadem rodziny, to rozwód należy do jednych z najczęstszych i najtrudniejszych problemów współczesnego świata.

Jest to specyficzny i trudny czas, nie tylko dla rozstających się małżonków, którzy odczuwają żal, smutek, uczucie porażki i żalu, ale przede wszystkim dla ich dzieci. Stąd istotna jest konieczność wzmacniania kompetencji rodzinnych³. Dla dzieci bowiem rozstanie rodziców jest traumatycznym przeżyciem porównywalnym, do śmierci jednego z nich. Rozwód ma wpływ na psychikę dziecka i jego późniejsze funkcjonowanie w życiu dorosłym. Wpływa na jego zachowanie oraz poczucie własnej wartości.

Sposób radzenia sobie z sytuacją rozpadu rodziny przez dzieci zależy od wielu czynników. Jednym z nich jest funkcjonowanie rodziny przed kryzysem. Jednak najważniejsza jest postawa rodziców w trakcie i tuż po rozwodzie. To od nich zależy czy dziecko będzie szczęśliwe i kochane pomimo trudnej sytuacji w jakiej się znalazło. Porozumienie oraz pozytywne relacje między rozwiedzionymi współmałżonkami mogą pomóc dziecku odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Szczęście dziecka nie zależy bowiem tylko od tego czy wychowuje się ono w pełnej rodzinie. Najważniejszy jest wzajemny szacunek pomiędzy rodzicami oraz miłość jako obdarzając dziecko i czas, który mu poświęcają.

Analiza danych statystycznych wskazuje, że do roku 2010 liczba rozwodów w Polsce wynosiła 59 tys., ale już rok później liczba ta wzrosła do 64 tys. Największy odsetek rozwodów zanotowano w Polsce w 2006 roku (ponad 70 tys.). Najczęściej były to rozwody bez orzekania o winie. Pozew o rozwód dwa razy częściej wносиły kobiety niż mężczyźni. Jednak orzekanie rozwodu z ich winy następowało bardzo rzadko. Z danych GUS i Rocznika Demograficznego wynika, iż największa liczba małżeństw rozpadła się w czasie pierwszych czterech lat trwania związku. Zarówno wiek mężczyzn jak i kobiet mieścił się w przedziale między 20 a 24 rokiem życia. W 2005 roku osoby należące do tej grupy stanowiły 53,3% ogółu kobiet i 51,8% mężczyzn. W roku 2013 liczba rozwodów w Polsce wyniosła 64 432.

³ Por. B.M. Nowak, Rola zasobów rodzinnych w przezwyciężaniu kryzysu wieloprogowego, „*Pedagogika Społeczna*”, nr 3(45), Rok XI 2012, s. 3.

Przyczyny rozbicia rodziny

Rozwód należy do jednych z najbardziej stresogennych doświadczeń w życiu każdego człowieka. W przeważającej większości jest on poprzedzony traumatycznymi i stresującymi sytuacjami, których jest naturalną konsekwencją.

Jak podaje literatura przedmiotu, do najczęstszych przyczyn rozwodów zalicza się: niezgodność charakterów, alkoholizm, zdradę małżeńską, brak miłości w małżeństwie, agresję i przemoc współmałżonka, niezadowalające współżycie seksualne, niemożność lub niechęć posiadania dzieci, niezadowolenie z podziału obowiązków domowych, nieporozumienia wynikające z trudnej sytuacji finansowej, trudną sytuację mieszkaniową, dłuższą nieobecność jednego ze współmałżonków. Zasadniczym jednak powodem rozpadu związku małżeńskiego jest niedojrzałość psychiczna i uczuciowa współmałżonków. Do tego rodzaju przyczyn możemy także zaliczyć: chorobę psychiczną, odbywanie kary więzienia, znaczną różnicę wieku między współmałżonkami, różnice w poziomie wykształcenia czy brak poczucia odpowiedzialności za rodzinę.

Należy zaznaczyć, że powyższe przyczyny powodują dezintegrację życia rodzinnego, osłabiają i zrywają więzi uczuciowe między wszystkimi członkami rodziny, w tym również dziećmi jakie udało się przez lata zbudować. Konflikty i napięcia ranią wszystkich członków rodziny, utrzymują ich w ciągłym napięciu, strachu i zagrożeniu.

Często przyczyną konfliktów małżeńskich, a co za tym idzie rozpadu związku jest niezgodność wyobrażeń małżonków o ich życiu z rzeczywistością, a więc tzw. niezgodność charakterów. Przyzwyczajenia współmałżonka czy też poglądy wyniesione z domu rodzinnego często ujawniają się dopiero po ślubie, a ich intensywność i niezgodność z poglądami drugiego z małżonków mogą trwale zniszczyć więzy emocjonalne i doprowadzić do rozpadu małżeństwa.

Analiza przyczyn rozbicia rodziny wskazują, iż można je podzielić na makroprzyczyny – tj. czynniki społeczno-obyczajowe oraz przyczyny bezpośrednie, takie jak:

- ukształtowane wzorce ról małżeńskich i rodzicielskich, relacji i rozwiązywania konfliktów,
- uwarunkowania osobowościowe,
- czynniki na bieżąco zakłócające funkcjonowanie małżeństwa i rodziny: zdrady, nadużywanie alkoholu, narkomania, patologia społeczna, niedobór seksualny, problemy ekonomiczne, odmiennosć poglądów, postaw i oczekiwań,
- specyficzne (choroba psychiczna, poważne dolegliwości somatyczne, śmierć w rodzinie).

P. Bohannon do podstawowych przejawów rozbicia rodziny zalicza: naruszenie wszystkich sfer funkcjonowania : psychicznej, społecznej, a nawet fizjologicznej oraz zakłócenie relacji między wszystkimi członkami rodziny wymuszające przekształcania w jej strukturze

i funkcjach; zmiany formalnoprawne, środowiskowe, rodzicielskie, emocjonalne oraz w obrębie tożsamości poszczególnych członków⁴.

Przechodząc do wyłonienia czynników ułatwiających dziecku przejście przez formalne rozstanie się rodziców należy wspomnieć, iż rozwód jest procesem, który posiada określoną dynamikę. Można w nim wyodrębnić poszczególne etapy, które zobrazowano poniżej.

Napięcia → Konflikty → Dezintegracja → Deprywacja
→ Dysfunkcjonalność → Rozpad → formalny/nieformalny → ROZWÓD

Rycina. 1 Etapy rozpadu rodziny

Źródło: opracowanie własne.

W zależności od przebiegu i czasu trwania powyższych etapów schemat rozpadu rodziny jest różny w danej rodzinie. Mają na niego także wpływ czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Mimo różnic pomiędzy rodzinami, których dotyczy problem rozwodu, zaburzenia występujące u poszczególnych członków rodziny są tożsame. I tak objawy prezentowane przez dziecko zdaniem A. Czeredreckiej⁵ „to:

I. Silna koncentracja emocjonalna i poznawcza na konflikcie rodzinnym.

- poczucie odrzucenia „spotkała mnie krzywda”,
- poczucie winy, że „przyczyniło się do rozstania rodziców” (3–5-letnie zwłaszcza), że „nie potrafiło temu zapobiec (dzieci starsze) – potrzeba karania siebie, zachowania autoagresywne,
- magiczne życzenie, żeby rodzice wrócili do siebie (ponieważ nie zostaje zrealizowane staje się urazem oddziałującym na dorosłe życie); snucie fantazji, wyobrażeń, że wszystko jest znowu dobrze, że jest tak jakby rodzice byli razem.

II. Niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych: bezpieczeństwa, opieki i oparcia, afiliacji.

Przyczyny:

- życie w ciągłej niepewności co do uczuć opiekuna (głównego i drugiego: czy mnie kocha, czy mu zależy, czy mnie nie wyrzuci),
- obawy, że w każdej chwili może zmienić środowisko (zdobywanie doświadczenia, że nic od niego nie zależy – gdzie i z kim przebywa),
- obawy przed odtrąceniem przez głównego opiekuna – tak jak spotkało któreś z opiekunów: Jeśli zrobię coś nie tak, to zostanę surowo ukarany.

III. Osłabienie mechanizmów radzenia sobie w sytuacjach trudnych (konsekwencja niezaspokojonych potrzeb).

⁴ Por. P. Bohannon, The six stadions of divorce. W: Bohannon P. (ed.), *Divorce and after*, New York, Doubleday, 1970, cyt. za M. Beisert, *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*, Wyd. Fundacja Humaniora, Poznań 2000, s. 29–55.

⁵ A. Czeredrecka, *Rozwód a rywalizacja w opiekę nad dziećmi*, Wyd. Lexis Nexis, Warszawa 2010, s. 66.

- bezradność i bezsilność – na skutek zmian w życiu, na które dziecko nie ma żadnego wpływu i których nie jest w stanie kontrolować; w konsekwencji – niższy poziom aspiracji, wykształcenie postawy bierno-zależnej lub bierno-agresywnej,
- zachowania regresywne – typowa reakcja dziecka na wszelkie zmiany zachodzące w życiu, które były sprzeczne z jego wyobrażeniami, woła (niebezpieczne, jeśli trwają dłużej niż 3 tygodnie – jeśli się utrwalają dziecko nie potrafi adaptować się do nowych, trudnych sytuacji,
- przejawy buntu – reakcje ucieczkowe jako wynik frustracji i złości z powodu zmian w życiu, przyjmują postać wandalizmu, drobnych kradzieży, nadużywania alkoholu lub narkotyków, wczesnego zainteresowania seksem, sekty,
- reakcje psychosomatyczne – jako wyraz nierozładowanej złości (tłumienie agresji) występują niemal zawsze przy poważnych zaburzeniach rozwoju psychicznego: alergiczne reakcje, problemy układu oddechowego, nawet astma, związane ze sferą żywienia (nadmiernie przejadanie się i niedojadanie),
- poczucie przeciążenia – z powodu oczekiwań „dorosłych” reakcji dziecko, bezradność opiekuna, która prowadzi czasem do zmiany ról (dziecko opiekuje się matką/ojcem); częściej odnosi się do dzieci zajmujących pozycje starszych w rodzeństwie, jedynaków; „powiernik zastępujący partnera”; rodzic mówi: „Moje dziecko jest znaczenie bardziej dojrzałe, dorosłe – nie daje mu możliwości przeżycia jego dzieciństwa.

IV. Ograniczenie zainteresowań kontaktami społecznymi, a w konsekwencji ich zubożenie.

- depresja (często nie zdiagnozowana, bo nie takie dziecko zachowuje się cicho i spokojnie, nie sprawia żadnych trudności wychowawczych, izoluje się od otoczenia; przyjmuje formy nieangażowania się w kontakty z rówieśnikami, poszukiwanie samotności, płaczliwość, utrata apetytu, bezsenność, myślenia i fantazjowanie o utracie i śmierci,
- zaburzenia zachowania (skrajna forma – przestępczość) – zachowania buntownicze, wrogość i agresja wobec otoczenia jako rozładowanie negatywnych uczuć wobec rodziców, czasem – wołania o pomoc z zewnątrz; dziecko chce zwrócić na siebie uwagę, zostaje odrzucone – sztuka innej grupy odniesienia (często patologiczna).”

Czynniki ułatwiające przystosowanie się dziecka do sytuacji rozwodu

Dziecko wzrastające w środowisku, w którym rodzice podjęli decyzję o rozwodzie przechodzi przez różne stadia przystosowania się do owej sytuacji. Zestawiono je w postaci tabelarycznej (tab. 1).

W procesie rozwodu rodziców dzieci podobnie, jak i rodzice przechodzą etapy adaptacji, które są uzależnione od wielu czynników. Za podstawowe w literaturze przedmiotu uważa się:

1. Stabilność i ciągłość warunków życiowych⁶:

- materialna,
- przystosowanie emocjonalne i społeczne głównego opiekuna (jakie wzorce prezentuje),
- minimalizacja konfliktów między rodzicami w czasie trwania sytuacji rozwodowej,
- współpraca dotycząca problemów wychowawczych,
- regularne kontakty z drugim opiekunem.

Tabela 1. Stadia przystosowania się dziecka do sytuacji rozwodu

Lp.	Stadium przystosowania się dziecka
1	Poznanie (uświadomienie sobie) realności zerwania małżeństwa przez rodziców
2	Wyłączenie się z konfliktu między rodzicami (zdobycie dystansu)
3	Zaakceptowanie straty odpowiednio do poziomu rozwoju dziecka
4	Stawienie czoła złości i samo obwinianiu
5	Zaakceptowanie nieodwracalności rozwodu
6	Uzyskanie realistycznych wyobrażeń i oczekiwań dotyczących relacji z opiekunami.

Źródło: opracowanie własne.

2. Zdolność do prawidłowego rozwoju pomimo trudnych warunków:

- predyspozycje temperamentalne (dzieci o mniejszej reaktywności, pobudliwości, zrównoważone mają większe szanse na dobre przejście przez tę trudną sytuację),
- szczególne uzdolnienia i walory (zwracają na nie uwagę, to możliwość ujścia emocji, rozładowania napięć przez coś co umie, lubi),
- wysoki poziom rozumienia sytuacji społecznej i kontroli wewnętrznej,
- dbałość opiekunów o wytworzenie u dziecka poczucia własnej wartości i świadomości własnych uzdolnień ; im bardziej dziecko jest świadome własnych możliwości, tym lepiej, szybciej przystosuje się społecznie, rozwinie się jego tożsamość,
- wsparcie i pomoc ze strony innych osób znaczących.

3. Więzy uczuciowe, a zwłaszcza akceptacja i okazywanie miłości ze strony obydwójga rodziców.

4. Rola relacji z rodzeństwem – możliwość porozumienia się z kimś bliskim, który podobnie jak ono przeżywa tę sytuację.

5. Pomoc specjalistyczna udzielona w odpowiednim momencie: mediacje, konsultacje, poradnictwo.

⁶ Por. M. Farnicka, Jak sobie poradzić z rozwodem rodziców (według koncepcji Wallerstein), „*Problemy Rodziny*”, nr 2–3, s. 67–71.

J. Wallerstein⁷ twierdzi, iż proces radzenia sobie z rozwodem rodziców może trwać nawet 10 lat. Aby zaakceptować zmiany dziecko musi wykonać sześć zadań:

1. Uświadomić sobie rozpad małżeństwa rodziców. W tym przypadku dużą rolę odgrywają rodzice, którzy powinni pomóc dziecku w zrozumieniu tego co się dzieje, jakie są przyczyny zaistniałego stanu rzeczy oraz na czym będą polegały zmiany.
2. Oderwać się od konfliktu rodziców. Podstawa przejścia przez ten etap jest powrót do zwykłych zajęć nie związanych bezpośrednio z domem. Zajęcia szkolne czy spotkania z rówieśnikami to rzeczy, które bezwzględnie pomagają w radzeniu sobie z problemami w środowisku domowym. Dziecko potrzebuje bowiem grupy wsparcia w postaci przyjaciół, rodziny czy szkoły.
3. Uporać się ze stratami wynikającymi z rozwodu. Zadanie to polega na przezwycięzeniu uczucia bezsilności, upokorzenia i odrzucenia. W tym okresie dziecko powinno starać się utrzymać więzi emocjonalne z obojgiem rodziców.
4. Radzić sobie z gniewem i samoobwinianiem się. Największą rolę odgrywa tu przebaczenie rodzicom. Pomaga to pozbyć się narastającego gniewu i utrzymać wewnętrzny spokój oraz pogodzić się z żalem związanym ze stratą jednego z rodziców.
5. Zaakceptować trwałość rozwodu. Na tym etapie dziecko powinno pogodzić się z faktem, iż rozwód jest rzeczą trwałą. Pomóc w tym może uświadomienie sobie przez dziecko tego, że jest się odrębną jednostką a nie tylko częścią rodziny, która się rozpada. Emocjonalne odłączenie się od rodziców i problemów domowych pomaga dziecku zaakceptować rozwód rodziców i spojrzeć na niego z dystansu.
6. Pozbyć się lęku przed obdarzaniem uczuciem. Dziecko opracowuje strategię mającą na celu uchronienie się przed kolejną stratą. Strategie te nie zawsze mają pozytywną postać. I tak obok uczciwości, lojalności i rozwagi dziecko może stać się nadmierne ostrożne, rozwiązłe, cyniczne. Często strategią jest również zaprzeczanie trwałości związku.

A. Czeredreka⁸ twierdzi, że jeżeli dziecko nie zaadaptuje się do sytuacji rozwodu to zafiksuje się i inne sytuacje będzie traktować w ten sam sposób, będzie bardziej podatne na zranienie. Wyróżniła tu:

- a) fiksację na poczuciu winy – poczucie, że jest dziecko winne sytuacji, będzie brać je na siebie,
- b) magiczne życzenia – ucieczka w fantazję, nie godzenie się z rzeczywistością, niechęć do zrozumienia sytuacji.

W procesie rozwodowym wyraźnemu naruszeniu niejednokrotnie podlega funkcja opiekuńcza, a w jej ramach zadanie, jakim jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa

⁷ Por. J. Wallerstein, S. Blakeslee, *Rozwód, a co z dziećmi*, Wyd. Z i S-ka, Poznań 2005, s. 45.

⁸ Por. A. Czeredreka, T. Jaśkiewicz-Obydzińska, *The factors Neutralising Development Disorders in Children from Broken Families*. W: G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. Mc Muran, C. Wilson (eds.), *Psychology, Law and Criminal Justice*, Walter de Gruyter, Berlin 1996, s. 240–247.

względem dziecka. Niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa powoduje z kolei poważne problemy w rozwoju psychicznym dziecka.

Jak donosi praktyka psychopedagogiczna⁹ niejednokrotnie rodzice próbują rekompensować to nadmiernym spełnianiem oczekiwań materialnych i pozornym liberalizmem; zdarza się także postępowanie przeciwne – niezaspokajanie podstawowych potrzeb (także biologicznych), pozostawianie dziecka bez opieki czy wręcz porzucanie go.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dodatkowo inne formy nadużyć ze strony rodziców, takie jak np.:

- a) stosowanie przemocy fizycznej,
- b) stosowanie przemocy emocjonalnej,
- c) wykorzystywanie seksualne.

Należy zatem zwrócić szczególną uwagę, jakie czynniki różnicują kompetencje rodzicielskie w sytuacji rozwodu. Zdaniem A. Czeredreckiej¹⁰ główne z nich to: zdolność zapewnienia dziecku stabilnego środowiska wychowawczego, wrażliwość na potrzeby dostosowane do rozwoju dziecka, zdolność zrozumienia i zaspokojenia jego obecnych i przyszłych potrzeb (więzi, postawy, uczucia) i nieautorytarna postawa wobec dziecka, prawidłowa więź emocjonalna z nim i stymulowanie jego rozwoju poznawczego.

Wspomniana Autorka wyróżniła także etapy przystosowania się rodziców do sytuacji rozbicia rodziny, tj.: uświadomienie sobie rozbicia rodziny, separację, podjęcie kroków prawnych, uregulowanie formalne i nieformalne pozwalające na przywrócenia stabilizacji w nowo powstałych środowiskach rodzinnych.

Podsumowanie

Rozstający się rodzice muszą pamiętać, iż nadal trwa ich rola rodzicielska, rola matki i ojca mimo tzw. „wyjścia” z roli małżeńskiej. Dlatego ważny jest wzajemny dialog i wsparcie członków rodziny, bo ono powoduje atomizację i indywidualizację zachowań, osobno rodziców i dzieci w środowisku rodzinnym. Niezwykle cennym może okazać się próba mediacji, pomoc profesjonalistów pedagogów, psychologów czy też pomoc rodziny oraz szkoły. Jak wykazują badania pedagogiczne większość spraw i konfliktów małżeńskich często pozostaje „utajonych” i małżonkowie pozostają sami ze sobą i swoim problemem, które „odbijają się” na dzieciach. Rodzi to niebezpieczeństwo z jednej strony eskalacji zachowań niewłaściwych, z drugiej izolacji dzieci, zwłaszcza, jeśli rozstanie rodziców przybiera drastyczniejsze formy.

⁹ Własne obserwacje rodzin rozwodzących się rodziców zgłaszające się na badanie do ROD-K, por. P. Forma, Rodzinny Ośrodek Diagnostyczno-Konsultacyjny jako instytucja wspierająca rodzinę. W: B. Matyjas, R. Stojcka-Zuber (red.), *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, Wyd. AŚ, Kielce 2007, s. 133–142.

¹⁰ A. Czeredrecka, *Rozwód a rywalizacja w opiece nad dziećmi*, Wyd. Lexis Nexis, Warszawa 2010, s. 91.

Streszczenie

Dzisiejsza rzeczywistość uwidocznia znaczące przemiany w funkcjonowaniu rodziny, ale również zmiany w makrostrukturze społecznej. Implikują one tworzenie się współcześnie nowego modelu funkcji, struktury i wartości życia rodzinnego. Wyrazem tych zmian jest także nasilanie się sytuacji kryzysowych i wzrost konfliktowości wewnątrzrodzinnej i wewnątrzmałżeńskiej prowadzący w efekcie do rozpadu podstawowego środowiska życia dziecka.

Niniejszy artykuł stanowi próbę wyróżnienia czynników, które mogłyby ułatwić dziecku przejście przez proces rozwodowy rodziców.

Słowa kluczowe: rodzina, zaburzenia struktury rodziny, rozbiecie rodziny, rozwód, dobro dziecka.

Abstract

Factors facilitating passing the child through a divorce trial of parents

Today's reality is showing meaning transformations in functioning of the family, but also the change in the social macrostructure. They are entailing the formation in our times of the latest model of the function, the structure and the value of the family life. Also intensifying is a word of these changes of contingencies and increase in the combativeness inside family and in the marriage driver in the end to the disintegration of the essential environment of the life of the child.

The present article constitutes the attempt to distinguish factors which could facilitate passing by a divorce trial parents for the child.

Key words: family, disorders of the family structure, breaking up a family, divorce, good of the child.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków.
- Bohannon P. (1970), The six stadions of divorce. W: Bohannon P. (ed.), *Divorce and after*, New York, Doubleday, cyt. za M. Beisert, *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*, Wyd. Fundacja Humaniora, Poznań 2000.
- Corman A. (2007), *Rozwód doskonały*, Kraków.
- Cudak H. (2011), Edukacja prorodzinna młodzieży jako przyszłych rodziców, „*Pedagogika Rodziny*”, nr 1(3).
- Cudak H. (2005), *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń.
- Cudak H. (2011), *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń.
- Cudak S. (2007), *Pedagogika rodziny*, Kielce.
- Czeredrecka A. (2010), *Rozwód a rywalizacja w opiekę nad dziećmi*, Wyd. Lexis Nexis, Warszawa.
- Czeredrecka A., Jaśkiewicz-Obydzińska T. (1996), The factors Neutralising Development Disorders in Children from Broken Families. W: G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. Mc Muran, C. Wilson (eds.), *Psychology, Law and Criminal Justice*, Walter de Gruyter, Berlin.

- Drzewiecki M. (2004), *Rozwód i separacja*, Warszawa.
- Farnicka M., Jak sobie poradzić z rozводом rodziców (według koncepcji Wallerstein), „*Problemy Rodziny*”, nr 2–3
- Forma P. (2007), Rodzinny Ośrodek Diagnostyczno-Konsultacyjny jako instytucja wspierająca rodzinę. W: B. Matyjas, R. Stojcka-Zuber (red.), *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, Wyd. AŚ, Kielce.
- Herbert M. (2005), *Rozwód w rodzinie*, Gdańsk.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Prajsner M. (2002), Rodzina dysfunkcyjna, „*Remedium*”, nr 5.
- Rocznik Demograficzny 2013.
- Wallerstein J., Blakeslee S. (2005), *Rozwód, a co z dziećmi*, Wyd. Z i S-ka, Poznań.

*Teresa Gumuła**

Profilaktyka krzywdzenia dziecka niepełnosprawnego – niedostrzegany obszar profilaktyki w rodzinie i w szkole

Krzywdzenie dzieci niepełnosprawnych jako problematyka badawcza

Autorzy badań nad związkami pomiędzy krzywdzeniem dzieci, a ich niepełnosprawnością zwracają uwagę na złożoność tego problemu, towarzyszące mu kontrowersje i nadmierną ostrożność w zakresie podejmowania badań oraz interpretacji wyników. Statystyki epidemiologiczne choć można o nich powiedzieć, że są ogólnodostępne, nie oddają w całej pełni skali tego zjawiska, gdyż wiele spraw jest przemilczanych albo wstydliwie pomijanych.

Źródła amerykańskie podają, że dzieci niepełnosprawne są trzy razy bardziej narażone na maltretowanie niż pozostałe dzieci, a profilaktyka przemocy, szczególnie krzywdzenia małych dzieci, to obszar, na którym mamy wiele do zrobienia. Wydawałoby się, że dzieci niepełnosprawne budziły u ludzi głównie litość, więc nikt ich nie krzywdził. Niestety źródła historyczne podają wiele przykładów przyzwolenia na dzieciobójstwo, obojętność wobec losów dziecka, aprobaty dla surowego traktowania i kar cielesnych. W przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zakładano, że ze względu na ograniczone możliwości rozumienia swojej sytuacji, konsekwencje krzywdzenia nie są tak traumatyczne jak u dzieci zdrowych¹. Dzieciom, które ujawniały swoje cierpienia, zarzucano tendencje do fałszowania rzeczywistości właśnie ze względu na ich niepełnosprawność.

Wzrost zainteresowania problematyką dzieci krzywdzonych datuje się na początek lat 60. dwudziestego wieku, kiedy opublikowano raport amerykańskiego pediatry

* Dr Teresa Gumuła, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

¹ Por. W. Janocha, *Przemoc w rodzinie z osobą niepełnosprawną*. W: T. Sakowicz (red.), *Szkoła i rodzina wobec przemocy*, Kielce 2004, s. 186–193; E. Jarosz, Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci a ich niepełnosprawnością, „*Dziecko Krzywdzone*” nr 1(22)2008, s. 1–2. E. Jarosz podkreśla, że jest to temat „tabu w obrębie tabu”.

C.H. Kempego i jego współpracowników, zatytułowany „Battered Child Syndrom”. Początkowo najwięcej uwagi poświęcano krzywdzeniu bardzo małych dzieci, a kolejno ich zaniedbywaniu, krzywdzeniu emocjonalnemu i wykorzystywaniu seksualnemu. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wypracowano paradygmat przemocy w rodzinie, gdyż w środowisku rodziny odnajdowano pierwotne i długotrwałe symptomy krzywdzenia dzieci, w tym dzieci niepełnosprawnych². Oszacowanie skali zjawiska krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych w Polsce jest bardzo trudne, tym bardziej, że to niezbyt chętnie podejmowany problem badawczy. W wyniku badań zespołu profesora K. Korzeniowskiego, które opublikowano w 2009 r., okazało się, że przemoc wobec osób starszych i niepełnosprawnych jest niemal codziennym lecz „niedostrzeganym” zjawiskiem³. Na temat dzieci nie publikowano żadnych raportów.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że zarówno krzywdzenie jak i niepełnosprawność są tematami trudnymi emocjonalnie. W wielu krajach jeszcze do niedawna uzasadniało to niechęć do zajmowania się nimi. Skromna ilość publikacji na temat krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych oraz niewielkie grono specjalistów – badaczy problemu, wydaje się potwierdzać sformułowane powyżej opinie⁴.

Zagadnienie podwyższonego ryzyka krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych

Dziś już nie mamy wątpliwości, że niepełnosprawność charakteryzuje się podwyższonym ryzykiem krzywdzenia we wszystkich jego formach. Publikowane w ostatnich latach na łamach czasopism pedagogicznych i w monografiach zbiorowych rezultaty badań w zakresie tej tematyki, pozwalają sformułować wniosek, że krzywdzenie dzieci niepełnosprawnych jest często spotykanym zjawiskiem. Nasila się ono w pierwszej kolejności w środowisku własnej rodziny, a przy okazji warto podkreślić, że sama niepełnosprawność może być następstwem krzywdzenia ze strony najbliższych. Z kolei liczne sytuacje krzywdzenia dzieci zdrowych są między innymi spowodowane niepełnosprawnością rodziców. Również same dzieci niepełnosprawne mogą czuć się mniej wartościowe i niezasługujące na pomoc, co w sytuacji krzywdzenia dzieci przez członków rodziny skutkuje między innymi rzadko samodzielnie formułowanymi prośbami o pomoc.

² Por. B. Zawadzka i in., *Przemoc źródłem problemów zdrowotnych dzieci. Zespół dziecka maltretowanego*. W: B. Zawadzka i in. (red.), *Zdrowotne skutki przemocy w rodzinie*, Seria wydawnicza „*Kompendium dobrych praktyk pomocy społecznej*”, M. Orłowska, B. Zawadzka (red.), Kielce 2012, t. I, s. 100–101.

³ Por. I. Książkiewicz, *Przemoc wobec osób z niepełnosprawnością w kontekście ich problemów zdrowotnych*. W: B. Zawadzka i in. (red.), *Zdrowotne skutki przemocy w rodzinie*, Kielce 2012, s. 151–152.

⁴ Po konferencji zorganizowanej w listopadzie 2012 r. przez UMK Toruń „Resocjalizacja w środowisku otwartym – mit czy rzeczywistość”, sformułowano wniosek, że przez całe lata nie podejmowano badań, o których sądzono, że mają marginalne znaczenie. Prawdopodobnie dotyczyło to również krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych, ich ochrony przed wykorzystaniem i niegodziwym traktowaniem.

Koniec lat 90. XX wieku przyniósł pewien wzrost zainteresowania sygnalizowaną tu problematyką, co zaowocowało podejmowaniem prac badawczych oraz omawianiem (dyskutowaniem) ich wyników. Są one dostępne szerszemu gronu osób przede wszystkim w postaci publikacji zamieszczanych na łamach niedawno uruchomionych czasopism, na przykład „Niebieska Linia” czy „Dziecko krzywdzone”. W niektórych krajach świata zrealizowano szereg projektów badawczych dotyczących krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych, były wśród nich badania w aktualnej perspektywie czasowej, badania retrospektywne, badania longitudinalne oraz międzynarodowe badania epidemiologiczne. Wyniki tych badań jednoznacznie wskazywały na zwiększone ryzyko krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych bez względu na ich wiek, rodzaj i stopień niepełnosprawności czy też brak możliwości rozumienia, jakie zachowania wobec nich są niewłaściwe.

Warto w tym miejscu przytoczyć listę cech dzieci niepełnosprawnych jako cech podwyższonego ryzyka krzywdzenia:

- trudności w komunikacji dziecka z innymi,
- ograniczenia motoryczne, izolacja społeczna dziecka,
- zwiększona zależność dziecka od rodziców,
- nasilenie trudnych dla otoczenia zaburzeń zachowania,
- utrudniona percepcja oraz ocena zachowania innych osób,
- szczególnie rozwinięte potrzeby miłości i akceptacji⁵.

Nie ulega wątpliwości, że pomoc dziecku i profilaktyka w rodzinach z problemem krzywdzenia dziecka niepełnosprawnego właśnie w środowisku rodzinnym są bardzo utrudnione⁶. W najbliższym otoczeniu tych rodzin, w różnych środowiskach lokalnych dominują postawy „niewtrącania się” oraz bierności i obojętności.

Międzynarodowe i krajowe inicjatywy na rzecz ochrony dzieci przed krzywdzeniem

W skali globalnej w najważniejszych aktach prawnych ONZ np. w Karcie Narodów Zjednoczonych czy w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka znajdujemy postulaty ochrony i wspierania osób niepełnosprawnych. Ponad pół wieku temu Zgromadzenie Ogólne ONZ zwróciło uwagę na kwestie równego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, a w latach 70. minionego stulecia przyjęto dwie ważne deklaracje: Deklarację Praw Osób Opóźnionych Umysłowo (*Declaratio on the Rights of Mentally Retarded Persons*, 1971), a nieco później – Deklarację Praw Osób Niepełnosprawnych (*Declaration on the Rights Disabled Persons*, 1975). Dokumenty te potwierdzają takie same prawa

⁵ Por. E. Jarosz, *Stan i kierunki badań...*, s. 6.

⁶ Por. A. Piekarska, Krzywdzenie dziecka z zaburzeniami rozwojowymi. „*Dziecko Krzywdzone*” nr 2(19), s. 63.

obywatelskie i polityczne osób niepełnosprawnych. Rok 1981 obchodzono jako Międzynarodowy Rok Osób Niepełnosprawnych. Kolejne lata 1983–1992 były dekadą osób niepełnosprawnych (United Nations Decade of Disabled Persons), która zaowocowała między innymi opracowaniem dokumentu zatytułowanego „Zasady ochrony osób Cierpiących na choroby Psychiczne oraz Poprawy Opieki Zdrowotnej w tym zakresie”. 3 grudnia corocznie obchodzony jest jako Międzynarodowy Dzień Osób z Niepełnosprawnościami. Służy on zapewne rozwijaniu inicjatyw sprzyjających integracji społecznej osób niepełnosprawnych oraz ich rehabilitacji na poziomie całego społeczeństwa. Z tych względów jest postrzegany jako istotny element rozwoju społeczeństwa, promujący szacunek, godność osobistą oraz zapewniający wszystkim równe prawa i możliwości. 4 czerwca ustanowiono Międzynarodowym Dniem Dzieci Będących Ofiarami Agresji (rezolucja ES-7/8). W 1993 r. Zgromadzenie Ogólne ONZ przyjęło Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, które stały się podstawą kreowania polityki społecznej w tym zakresie oraz szeregu innych inicjatyw podkreślających konieczność ochrony, zaprzestania dyskryminacji oraz promocji praw osób niepełnosprawnych. Dwadzieścia lat temu (w 1994 r.) powołano specjalnego Sprawozdawcę ds. Osób Niepełnosprawnych przy Komisji Rozwoju Społecznego, który monitoruje wdrażanie standardów przez państwa członkowskie ONZ⁷. W 2006 r. Zgromadzenie Ogólne ONZ ogłosiło przyjęcie dokumentu: Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, w którym określa się wymagania w zakresie praw tej grupy osób oraz cele, do których należy dążyć na drodze wyrównywania ich szans. Wyrównywanie szans staje się realnym składnikiem działań w różnych społecznościach i wydaje się, że jest dość powszechnie akceptowane. Sprzyjają temu zamierzeniu fundacje, kampanie społeczne, walka z błędnymi przekonaniami, szeroko rozumiana ochrona dzieci. Rok później Rada Europy ogłosiła Konwencję z 12 lipca 2007 r. „O ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych” (Lanzarote, 25.X.2007 r.)⁸.

Od 1991 r. w Polsce działa Fundacja Dzieci Niczyje, która jest największą organizacją pozarządową zajmującą się ochroną dzieci przed krzywdzeniem oraz pomocą dzieciom – ofiarom przemocy i wykorzystywania, a także ich rodzinom i opiekunom. Jej założycielka Alina Margolis-Edelman, która żyła w latach 1922–2008, z wykształcenia lekarka, była między innymi autorką książki „Zespół dziecka maltretowanego”. Z kolei prezes zarządu tej fundacji Irena Kornatowska (ur. 1927) to specjalistka w zakresie psychiatrii dziecięcej. Nie ma potrzeby udowadniać, że w fundacji działają osoby o wysokich kwalifikacjach. Fundacja Dzieci Niczyje prowadzi Praskie Centrum Dziecka i Rodziny im. A. Margolis-Edelman, które aktualnie realizuje dwa programy pomocy – Dobry rodzic – Dobry start – program profilaktyki krzywdzenia małych dzieci w wieku od 0–6 lat oraz Program Praski (pomoc

⁷ Znacznie więcej informacji na ten temat zawierają strony internetowe. www.un.org.org.pl/niepelnosprawnosc/dzialalnosc [dostęp: 05.01.2013]. Jak wiadomo Konstytucja RP z 1997 r. gwarantuje pełny udział osobom niepełnosprawnym we wszystkich dziedzinach życia.

⁸ W Polsce trwają prace nad nowelizacją Kodeksu Karnego, które prowadzą do zgodności ustawy krajowej z przyjętą konwencją. ms.gov.pl/Data/Files_public/ppwd.../rada_europy-konwe.2pdf [dostęp: 10.01.2014]

dzieciom krzywdzonym i ich rodzinom z terenu Warszawa Praga). 19 listopada obchodzimy w Polsce Międzynarodowy Dzień Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci, a 20 listopada – Powszechny Dzień Ochrony Praw Dziecka, ustanowione przez ONZ. Warto podkreślić łączne traktowanie problematyki zapobiegania krzywdzeniu dzieci i kobiet. Ciekawą inicjatywą w zakresie zapobiegania przemocy wykazał się kilkanaście lat temu szwajcarski „światowy szczyt kobiet”, który jako fundacja działa od 2001 roku i zrzesza ponad 700 organizacji pozarządowych ze 125 krajów świata (Women’s Summit Foundation – WWSF). Najważniejszy cel tej koalicji to profilaktyka krzywdzenia i przemocy pod hasłem: „Kreowanie kultury zapobiegania nadużyciom i przemocy wobec dzieci”. Fundacja Dzieci Niczyje, która jest w naszym kraju koordynatorem Zapobiegania Przemocy wobec Dzieci, w listopadzie ubiegłego roku zainicjowała kolejną kampanię społeczną przeciwko krzywdzeniu dzieci. Jej motyw przewodni (hasło) „Zła tradycja” miał zwrócić naszą uwagę na przemoc wobec najmłodszych i propagować przekonanie, jak ważne jest powszechne reagowanie na przemoc. Zadania realizowane w ramach kampanii wpisywały się w kalendarz obchodów Roku Janusza Korczaka, w trakcie których realizowano wielki program edukacyjny skierowany do dorosłych i dzieci: „nie ma dzieci – są ludzie”. Szukając korzeni złej tradycji warto zwrócić uwagę na postawy rodzicielskie oraz opinie na temat metody karania dzieci.

Standardy karcenia dzieci w Polsce są powielane przez wiele pokoleń, a środki wychowawcze, takie jak bicie czy krzyk, które ewidentnie szkodzą dzieciom, znajdują w dalszym ciągu akceptację ponad połowy dorosłych Polaków. Celem wspomnianej kampanii jest także przekazanie informacji, że bicie dzieci jest nielegalne, że w świetle prawa dziecko jest obywatelem, którego przepisy chronią przed przemocą, a przepisy muszą być respektowane. Prawdopodobnie coraz większa grupa rodziców zdaje sobie sprawę, że kary fizyczne szkodzą dzieciom, lecz nie bardzo wie, czym je zastąpić.

Zatem kampania Zła tradycja jest zaplanowana jako wielki program edukacyjny adresowany do dorosłych i dzieci⁹. Jej efektem powinno być zwiększenie świadomości społecznej między innymi w zakresie profilaktyki wykorzystywania seksualnego i przemocy wobec dzieci. Równolegle realizowane są zadania innej kampanii (wspomnianej już powyżej Nie ma dzieci – są ludzie), która rozpoczęła się 20 listopada, czyli w Międzynarodowym Dniu Praw Dziecka. Duże nadzieje co do skuteczności zainicjowanych ostatnio akcji społecznych budzi fakt, że Polska przystąpiła do kolejnych umów międzynarodowych, które mogą spowodować korzystne zmiany społeczne w podejściu do problemu przemocy. Warto podać kilka przykładów:

- 1) Polska jest 26. krajem, który podpisał konwencję Rady Europy o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej (prace legislacyjne zaplanowano na 2014 rok).
- 2) 25 października 2012 r. w Polsce weszła w życie Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, (zredagowana w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r.).

⁹ Por. www.zlatradycja.fdn.pl; [dostęp: 30.12. 2013].

- 3) 7. grudnia 2012 r. Sejm RP przyjął uchwałę w sprawie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych.
- 4) Uczestnictwo Polski w programie konsultacyjnym dla krajów Europy Wschodniej, które prowadzi do doskonalenia systemu ochrony dzieci przed krzywdzeniem (cele: wzrost kompetencji osób pracujących z dziećmi krzywdzonymi i należącymi do grup ryzyka oraz uświadliwienie społeczeństwa na problem krzywdzenia dzieci).
- 5) Realizacja programów przeciwdziałania komercyjnemu wykorzystywaniu dzieci (handlu dziećmi, wykorzystywaniu dzieci do prostytucji lub żebrania) poprzez zwiększanie świadomości i wiedzy społeczeństwa.

W 2009 roku za bardzo ważne narzędzie działania na rzecz osób niepełnosprawnych uznano program: Rehabilitacja na poziomie społeczeństwa – Community – Based Rehabilitation (w skrócie CBR), traktując go jako pomost pomiędzy polityką a praktyką. Głównym celem programu jest ograniczenie ubóstwa, wyrównywanie szans i pełne włączenie osób niepełnosprawnych do życia współczesnego społeczeństwa. Program CBR promuje szacunek i godność osobistą wszystkich ludzi, a co ważniejsze – potwierdza konieczność ujmowania problematyki zapobiegania przemocy i krzywdzeniu dzieci w kategoriach zdrowia publicznego.

Wstydlive (?) problemy społeczne

Niestety niełatwo jest wyeliminować negatywne zjawiska społeczne tak jak niełatwo zapobiegać dramatycznym wydarzeniom czy choćby ograniczyć zasięg ich występowania, co sprawia, że zjawisko przemocy i krzywdzenia dzieci pozostaje nadal nierozwiązanym wstydlivym problemem społecznym. Nawet powszechność/dostępność kształcenia na każdym szczeblu edukacji niesie ze sobą rozliczne zagrożenia. Należą do nich zastraszanie czy wyśmiewanie na terenie szkoły. Każdego dnia wiele dzieci zostaje w domu z powodu lęku przed „terroryzowaniem” przez rówieśników w szkole. „Zastraszanie” nie jest oficjalnie znanym przestępstwem związanym z użyciem przemocy. Choć ma powszechny charakter, dorosli na ogół nie zdają sobie z niego sprawy. Z zastraszaniem związane są nierównowaga sił między sprawcą a ofiarą pod względem fizycznym lub liczebnym oraz złe zamiary. Podejmowane przez napastników, przeważnie rówieśników, działania przemocowe to najczęściej akty bicia, kopania, wyszydzania i znieważania, w wyniku czego dziecko doznaje zwykle urazów fizycznych albo upokorzenia. Terroryzowani uczniowie przeważnie odznaczają się jakąś cechą charakterystyczną, na przykład niepełnosprawnością. Rówieśnicy to wyczuwają i podejmują akcje krzywdzenia, a ofiary są bezradne, choć wydają się zdawać sobie sprawę z przyczyn tego zachowania. Mogą wyglądać na uczniów nieporadnych fizycznie, nieśmiałych lub w jakiś sposób odmiennych od większości. Mogą mieć śmieszny sposób chodzenia lub jakieś charakterystyczne cechy fizyczne. Ciekawą rzeczą jest, że i oprawcy, i ofiary mają podobne problemy. Jedni i drudzy przeżywają często depresję i lęki. U zastraszanych dzieci, zwłaszcza gdy otrzymują niewiele społecznego wsparcia, występują znaczące nasilenie

myśli samobójczych, niska samoocena i zły stan zdrowia psychicznego. Skutki zastraszania mogą być długotrwałe, powodują przedłużające się nieobecności w szkole. Szczególnie bezwzględnie bywają „terroryzowani” uczniowie uzdolnieni, zwłaszcza jeśli są niewysportowani lub introwertyczni. Doświadczają dojmującej alienacji i są w szkole izolowani. Często określane są mianem „świrów” czy „głupków”. Trzeba podkreślić, że konieczne jest uznanie „terroryzowania” za główne źródło szkolnej przemocy i że w celu skutecznej ochrony uczniów musi zostać wypienione. Ofiarami zastraszania padają nawet nauczyciele, którzy przyznają, że są znieważani słownie, a w ekstremalnych przypadkach spotykają się z groźbą uszkodzenia ciała¹⁰. Do pojawiania się agresywnych zachowań w istotnym stopniu przyczyniają się również niektóre aspekty organizacji i funkcjonowania szkół. Należy do nich zamykanie uczniów w zbyt małej przestrzeni i narzucanie ustalonych sposobów zachowania oraz wymogów dydaktycznych. Konfrontacyjne zachowania uczniów często pojawiają się, gdy reguły są nieuczciwe, arbitralne lub niejasne albo gdy sposób ich egzekwowania uznawany jest za niesprawiedliwy lub niekonsekwentny, gdy uczniowie nie mają zaufania do obowiązujących reguł, wtedy gdy nauczyciele są zbyt represyjni, także wtedy gdy ignoruje się złe zachowanie.

Zjawisko krzywdzenia dzieci w wielu krajach ma swoją „czarną” historię, a w grupie szczególnego ryzyka od zawsze znajdują się dzieci niepełnosprawne. Porzucanie nowo narodzonych dzieci jeszcze w XVIII stuleciu było powszechnym zjawiskiem. W krajach europejskich wyrzucano zaraz po urodzeniu dzieci, które miały defekty cielesne, pokryte były ranami, zarażone chorobami albo pochodziły ze związków pozamażeńskich. Mimo wysiłków Kościoła i prywatnych świeckich darczyńców organizujących opiekę nad podrzutkami i podejmujących starania, by ten okrutny proceder ograniczyć, zjawisko krzywdzenia przybierało na sile i było akceptowane przez setki lat. W przytułkach znakowano dzieci, nacinając na prawej stopie znak podwójnego krzyża, który wypełniano czarną farbą. To piętno na całe życie wiązało dzieci z przytułkiem, „informowało” też o przynależności do grupy ludzi o bardzo niskim statusie społecznym. Zdarzało się, że porzucano dzieci nawet z legalnych związków, ponieważ urodziły się kalekie¹¹. Problem porzucania dzieci jest aktualny do dziś, niektóre podrzutki trafiają do kosza na śmieci, inne do okna życia, jeszcze inne do nowoczesnie wyposażonych szpitali, a później do rodzin zastępczych. Rozwija się też handel dziećmi, ale to kolejny problem, który wykracza poza ramy niniejszego szkicu.

W epoce globalizacji do tradycyjnych form przemocy fizycznej, psychicznej, werbalnej dochodzą kolejne współczesne (nowoczesne) formy krzywdzenia niestety ogólnie dostępne, a jednocześnie świetnie zakamuflowane, znacznie bardziej dotkliwe niż dotychczas znane i jak twierdzą specjaliści – wysublimowane. Takim nowym niepożądanym zjawiskiem jest cyberprzemoc, czyli przemoc cyfrowa, która w przypadku dzieci „innych”,

¹⁰ Por. B. Kaldon, Agresja i działania profilaktyczne w szkole. W: T. Sakowicz (red.), *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, Kielce 2004, s. 296–300; C. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa 2006, s. 377–378.

¹¹ Por. M. Surdacki, Losy dzieci porzuconych w społeczeństwie europejskim do XX wieku. W: K. Jaku-biak, W. Jamrozek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytnie*, Bydgoszcz 2002, t. 2, s. 149.

dzieci niepełnosprawnych przybiera coraz większe rozmiary oraz dopełnia obrazu przemocy w rodzinie i w szkole. We współczesnych badaniach nad sytuacją osób niepełnosprawnych w społeczeństwie zwraca się między innymi uwagę na zależność pomiędzy krzywdzeniem dziecka a jego niepełnosprawnością.

Maltretowanie dzieci może być przyczyną zaburzeń ich rozwoju lub prowadzić do niepełnosprawności. Jednakże dzieci z zaburzeniami rozwoju jako uczestnicy i świadkowie zdarzeń traktowane są jako osoby niewiarygodne, przypisuje się im tendencje do składania fałszywych oskarżeń, odmawia prawa do terapii z uwagi na rzekomo ograniczoną zdolność rozumienia sytuacji¹². Dzieci z zaburzeniami są, prawdopodobnie częściej niż pozostali narażone na molestowanie seksualne, maltretowanie emocjonalne, doświadczanie przemocy fizycznej, a główne zagrożenie dla bezpieczeństwa dziecka stanowi jego rodzina zarówno bliska, jak i dalsza. Współczesna rodzina nie gwarantuje dzieciom poczucia bezpieczeństwa, występują w niej czynniki prowadzące do marginalizacji i wyzwalające w członkach rodziny zachowania przemocowe wobec osób niepełnosprawnych. Do czynników wyzwalających przemoc można zaliczyć: obniżone dochody pozostające do dyspozycji rodziny (z uwagi na wydatki pielęgnacyjne, leki, sprzęt rehabilitacyjny), konieczność sprawowania stałej opieki, rezygnację z pracy zawodowej na rzecz działań pielęgnacyjnych. Prowadzi to do występowania takich zjawisk jak nasilanie się aktów przemocy w otoczeniu społecznym i w najbliższej rodzinie, usprawiedliwianie aktów przemocy, obojętności na przemoc¹³. Przemoc domowa już dawno rozwiąła mit domu rodzinnego jako miejsca spokoju i bezpieczeństwa. To głównie w rodzinie występują działania przemocowe i rażące zaniebdania dokonywane przez zdrowych i często silniejszych członków rodziny przeciw pozostałym, „godzące w ich prawa lub dobra osobiste, a w szczególności w ich życie”¹⁴. Autorzy publikacji o tej tematyce podkreślają, że przemoc pomiędzy rodzeństwem jest najbardziej rozpowszechnioną formą krzywdzenia dzieci w rodzinie. Niepełnosprawne dziecko wyzwała u dzieci pełnosprawnych negatywne stany emocjonalne i napięcia lękowe. Najczęściej są one związane z ponoszeniem odpowiedzialności za niepełnosprawne rodzeństwo, wykonywaniem dodatkowych obowiązków, poczuciem wykorzystania (manipulacji) przez rodziców, zakłopotaniem, a także niepowodzeniami w szkole, w grupie rówieśniczej, związanymi z faktem posiadania niepełnosprawnego rodzeństwa¹⁵. Lęk „szkolny” i lęk „rodzinny” w znacznym stopniu podlegają wpływom środowiska społecznego, a różne formy przemocy głównie ze strony starszego rodzeństwa wynikają z niskiego poziomu poczucia bezpieczeństwa jej sprawców.

¹² Por. A. Piekarska, Zagadnienie krzywdzenia dziecka z zaburzeniami rozwojowymi – rola rodziny oraz innych środowisk społecznych. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, Gdańsk 200, s. 147–148.

¹³ Por. I. Książkiewicz, *Przemoc wobec osób...*, s. 148.

¹⁴ Por. A. Mikrut, Przemoc ze strony starszego rodzeństwa a poziom lęku. W: Cz. Kosakowski i in. (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*, Olsztyn 2006, s. 362.

¹⁵ Tamże, s. 363.

Drugi obszar „przemocy naszych czasów”, zdiagnozowany i opisywany zaraz po obszarze krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych (czasami równolegle), to przemoc wobec kobiet zarówno tych zdrowych, jak i niepełnosprawnych. Mężczyźni przez stulecia sprawowania władzy „zawłaszczyli kobiety, kreując je według własnych pomysłów”¹⁶. Wytworzyli mechanizm przemocy symbolicznej, której towarzyszyła przemoc fizyczna. Hipokryzją było i jest udawanie, że zależność kobiet od mężczyzn nie istnieje, bowiem w tyranii domowej to ofiary – kobiety i dzieci – pozostają w rękach sprawcy¹⁷. Państwowe instytucje jeszcze do niedawna dawały mężczyznom nieograniczoną władzę nad żonami. Na progu XXI wieku relacje te ulegają zmianie, ale nadal nierzadko można twierdzić, jak to nazwał J.S. Mill, że „pozycja kobiety w rodzinie i w małżeństwie to legalne niewolnictwo”. Nie wygasły jeszcze tradycyjne wersje kobiecości (np. kobiecość jako służebność), a rozkwitają nowe (kobiecość jako atrapa – imitacja), w których kobiecość ulega drastycznej deformacji. Dominujący w społeczeństwie obraz kobiety niepełnosprawnej to obraz istoty bezpłciowej i nieatrakcyjnej, wokół której tworzy się „identyfikacyjna pustka”. Można dziś mówić o dwóch modelach postrzegania kobiecości kobiet niepełnosprawnych: modelu zaprzeczeniowym, w którym nie dostrzega się aspektu ich życia osobistego, a który dominuje w różnych środowiskach oraz modelu włączającym przywracającym seksualność kobiecie w trosce o godność ciała¹⁸. W małych i dużych środowiskach lokalnych ofiary przemocy kobiety i dzieci „spotykają się” najczęściej na kolejnej nowej (?) płaszczyźnie przemocy – przemocy ekonomicznej. To właśnie im odbiera się dobra materialne, stosuje wobec nich groźby i szantaż, wyśmiewa oraz izoluje od pozostałych ludzi¹⁹. Ofiary przemocy w dzieciństwie często wyrastają na sprawców przemocy. Są wśród nich kobiety wykorzystujące seksualnie dzieci²⁰.

Prawa dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski, choć mają tu zastosowanie wszystkie ogólne zasady Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka (zawsze należy się kierować dobrem dziecka, nie wolno dopuszczać do jakiegokolwiek dyskryminacji również między dziećmi niepełnosprawnymi, zwłaszcza opartej na płci), nadal są niewystarczającym zabezpieczeniem przed agresją i wykorzystaniem²¹. Artykuł 19 Konwencji o Prawach Dziecka zobowiązuje państwa – strony do podejmowania działań dla ochrony dzieci przed wszelkimi formami przemocy fizycznej lub psychicznej, krzywdy, zaniedbania, złego traktowania lub wykorzystania w celach seksualnych. Jednak w relacjach

¹⁶ Por. K. Nowak-Lipińska, Wersje kobiecości. Kontekst patriarchalny. W: *Pomiędzy teorią a praktyką...*, s. 271.

¹⁷ Por. J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym. Poddanie kobiet*. Przekład przejrzał i wstępem opatrzył J. Hołówka, Kraków 1995, s. 319.

¹⁸ Por. R. Kijak, Wizerunek kobiety niepełnosprawnej w świecie kultury ponowoczesnej. W: *Pomiędzy teorią...*, s. 278–285.

¹⁹ Por. A. Staręga, Przemoc wobec osób niepełnosprawnych, „*Niebieska Linia*”, 2003 nr 4, s. 16–17.

²⁰ Por. M. Kowalczyk, Kobiety wykorzystujące seksualnie dzieci. Geneza i możliwości resocjalizacji, „*Resocjalizacja Polska*” nr 4, s. 47.

²¹ Por. A. Łopatka, *Dziecko. Jego prawa człowieka*, Warszawa 2000, s. 10.

asymetrycznych, w których jedna z osób posiada władzę nad drugą (dziecko poddane władzy rodziców lub opiekunów) występuje zarówno przemoc „gorąca”, nasyciona złością i gniewem, jak i przemoc „chłodna”, stopniowo obezwładniająca ofiarę, niszcząca ją psychicznie. Wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stosowane są różne formy przemocy, a dominującą formą bywa przemoc seksualna, której skutkiem są zaburzenia w każdej sferze rozwoju²².

Wciąż poszukuje się możliwości realnego udziału osób niepełnosprawnych w życiu nowoczesnych społeczeństw. Przykładów szerokiego i skutecznego działania na rzecz pełnej inkluzji społecznej nie brakuje. Można do nich zaliczyć działania Rady Europy na Rzecz Osób Niepełnosprawnych zaplanowane na lata 2006–2015 w celu „promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie”, a także na rzecz „podnoszenia jakości życia osób niepełnosprawnych w Europie”. Kierunek działań numer 13 zakłada, że osoby niepełnosprawne muszą być bezpieczne od przemocy i wykorzystywania, a wyjątkowej ochrony potrzebują dzieci i kobiety niepełnosprawne oraz osoby z poważną i złożoną niepełnosprawnością. Fundusze strukturalne Unii Europejskiej są ważnym instrumentem działania na rzecz równego dostępu do edukacji, promocji zatrudnienia oraz przeciwdziałania dyskryminacji osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Kampanie społeczne, między innymi kampania Biała wstążka, czyli ogólnoswiatowy ruch mężczyzn na rzecz przeciwdziałania przemocy wobec kobiet, budzą nadzieję na powszechny udział w akcji Razem Przeciw Przemocy. Trwająca już kilkaset lat ewolucja historyczno-kulturowa zaznacza się coraz wyraźniej w przemianach relacji człowiek – człowiek niepełnosprawny, a także rodzice – dzieci niepełnosprawne. Ugruntowuje się poczucie tożsamości, kultury osobistej, stylu życia i podmiotowego funkcjonowania w naszym społeczeństwie osób niepełnosprawnych²³.

Podsumowanie

Krzywdzenie dzieci definiuje się w literaturze jako każdy akt działania przeciwko dziecku lub zaniechania działania oraz jakiegokolwiek skutki tych działań²⁴. Niepełnosprawność rozumie się jako wszelkie wynikające z uszkodzenia ograniczenia lub brak zdolności

²² „Crime Victims with Disabilities Awareness Act” – dokument opublikowany w 1998 r. przez kongres USA wskazywał na znacznie większą częstotliwość stosowania przemocy wobec osób niepełnosprawnych oraz na zagrożenie nią głównie dzieci i kobiet.

²³ Por. W. Dykciak, Filozoficzna koncepcja osoby ludzkiej i wartościowania życia niepełnosprawnego człowieka szansą twórczego rozwoju pedagogiki specjalnej. W: Z. Gajdzica, K. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Katowice 2004, s. 25.

²⁴ Por. E. Jarosz, Profilaktyka krzywdzenia dziecka w rodzinie jako nowe zadanie szkoły – propozycja działań. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, Łódź 2010, s. 165–175.

wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny dla człowieka. W obszarze działalności profilaktycznej jest miejsce dla szerokich kręgów społeczeństwa zarówno tych, które funkcjonują w formach zinstytucjonalizowanych, jak i tych niezrzeszonych, czyli po prostu ludzi dobrej woli. Można zauważyć, że w wielu krajach europejskich buduje się systemy ochrony dzieci poprzez wspieranie rodzin, choć brak spójnej polityki państwa lub ograniczone zasoby rodziny ograniczają skuteczność takiej strategii²⁵. Dla kształtowania właściwych postaw rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego niezbędna jest akceptacja dziecka, uświadomienie sobie wagi problemu, szukanie pomocy i akceptacja całego szeregu uwarunkowań. Konieczne jest współdziałanie rodziny i szkoły.

W powyższym szkicu wiele znanych wątków szeroko rozumianej profilaktyki społecznej, pominięto lub tylko je zasygnalizowano. Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, że systemowe rozwiązania problemu krzywdzenia dzieci niepełnosprawnych są niezbędne. Konieczne są także systematyczne i pogłębione analizy zjawiska z uwzględnieniem sytuacji dziecka w środowisku rodzinnym i społeczności lokalnej. Pozwolę sobie na zakończenie przytoczyć za E. Jarosz propozycje profilaktyki przemocy w rodzinie traktowane równocześnie jako zadania szkoły w środowisku lokalnym:

- wczesna identyfikacja przypadków dzieci krzywdzonych,
- wstępna diagnoza sytuacji dziecka i rodziny,
- zapewnienie wsparcia dziecku i rodzinie po ujawnieniu przemocy,
- organizowanie i prowadzenie specjalnych działań reedukacyjnych,
- monitorowanie sytuacji dziecka,
- prowadzenie pracy korekcyjnej z rodzicami krzywdzącymi dzieci,
- prowadzenie działań prewencyjnych w przypadkach podwyższonego ryzyka krzywdzenia dziecka w rodzinie,
- rozwijanie umiejętności dzieci reagowania na krzywdzenie.

Streszczenie

Współczesna rodzina nie gwarantuje dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Występują w niej czynniki wyzwalające zachowania przemocowe, głównie wobec kobiet i dzieci. Szczególnie narażone na przemoc są dzieci niepełnosprawne. W ostatnich latach buduje się w wielu krajach europejskich systemy ochrony dzieci przed krzywdzeniem poprzez wspieranie rodziny. Aby systemy te stały się efektywne, konieczne jest współdziałanie rodziny i szkoły w zakresie profilaktyki krzywdzenia dzieci, szczególnie dzieci niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe: dziecko niepełnosprawne, krzywdzenie dzieci, zapobieganie przemocy, profilaktyka przemocy w rodzinie jako zadanie szkoły.

²⁵ Por. E. Jarosz, *Stan i kierunki badań...*, s. 136–137.

Abstract

Prophylaxis of harming a handicapped child – an unnoticed area of prophylaxis in family and at school

Contemporary family does not ensure children the feeling of security. There are some factors which trigger aggressive behaviour mainly towards women and children. Handicapped children are especially exposed to violence. Some systems for protecting children against harming by supporting family have been created in many European countries recently. Co – operation of family and school within the range of prophylaxis of harming children, especially the handicapped ones, is necessary to make these systems effective.

Key words: a handicapped children, harming children, preventing violence, prophylaxis of violence in family as a task for school.

Bibliografia

- Bielecka E. (red.) (2006), *Profilaktyka i readaptacja społeczna – od teorii do doświadczeń praktyków*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok.
- Dykcik W. (2004), Filozoficzna koncepcja osoby ludzkiej i wartościowania życia niepełnosprawnego człowieka szansą twórczego rozwoju pedagogiki specjalnej. W: Z. Gajdzica i K. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Jakubiak K., Jamrożek W. (red.) (2002), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytnie*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, tom drugi, Bydgoszcz.
- Edwards H. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*, PWN, Warszawa.
- Gumuła T. (2006), *Kobieta w rodzinie w poglądach filozoficznych J.S. Milla*. W: T. Dyrda (red.), *Życie rodzinne – wybrane konteksty*, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Św.
- Gumuła T. (2013), *Prawo do życia – prawo do opieki – prawo do życia bez przemocy : od wykluczenia do inkluzji społecznej*. W: B. Zawadzka, M. Orłowska, M. Gościńiewicz (red.), *Niepełnosprawność – między przemocą a pomocą*, Seria wyd. „Kompedium dobrych praktyk pomocy społecznej”, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Kielcach, Kielce.
- Janocha W. (2004), *Przemoc w rodzinie z osobą niepełnosprawną*. W: T. Sakowicz (red.), *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, Akademia Świętokrzyska, Kielce.
- Jarosław E. (2008), Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci a ich niepełnosprawnością, „*Dziecko Krzywdzone*” nr 1(22).
- Jarosław E. (2008), *Międzynarodowe standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kaldon B. (2004), *Agresja i działania profilaktyczne w szkole*. W: T. Sakowicz (red.), *Rodzina i szkoła wobec przemocy*, Akademia Świętokrzyska, Kielce.

- Książkiewicz I. (2012), Przemoc wobec osób z niepełnosprawnością w kontekście ich problemów zdrowotnych. W: B. Zawadzka, M. Orłowska, M. Gościńiewicz, *Zdrowotne skutki przemocy w rodzinie*, Seria „Kompedium dobrych praktyk pomocy społecznej”, t. I, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Kielcach.
- Kowalczyk M. (2013), Kobiety wykorzystujące seksualnie dzieci. Geneza i możliwości resocjalizacji, „*Resocjalizacja Polska*”, nr 4, Pedagogium. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa.
- Łopatka A. (2000), *Dziecko. Jego prawa człowieka*, Wydawnictwo Prawnicze „Juris”, Warszawa–Poznań.
- Mikrut A. (2006), Przemoc ze strony starszego rodzeństwa a poziom lęku. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Mill J.S. (1995), *O rządzie reprezentatywnym: poddaństwo kobiet*, Przekład i wstęp J. Hołówka, Wyd. „Znak” w Krakowie, Fundacja im. S. Batorego w Warszawie.
- Piekarska A. (2008), Krzywdzenie dziecka z zaburzeniami rozwojowymi, „*Dziecko Krzywdzone*” nr 2(19).
- Piekarska A. (2007), Zagadnienia krzywdzenia dziecka z zaburzeniami rozwojowymi – rola rodziny oraz innych środowisk społecznych. W: E. Pisula, D. Danielewicz.(red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk.
- Staręga A. (2003), Przemoc wobec osób niepełnosprawnych. „*Niebieska Linia*” nr 4.
- Surdacki M. (2002), Losy dzieci porzuconych w społeczeństwie europejskim do XX wieku W: K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, t. 2, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

*Krzysztof A. Wojcieszek**

Niedoceniane możliwości profilaktyki – krótkie interwencje profilaktyczne (esej profilaktyczny)

Używanie substancji psychoaktywnych, zwłaszcza alkoholu etylowego, jest często źródłem poważnych kłopotów. Gdy dochodzą do nas wiadomości o straszliwych w skutkach wypadkach, których tłem jest używanie substancji psychoaktywnych mało kto zastanawia się nad tym, co w istocie poprzedzało te wydarzenia. Uważna lektura obfitego strumienia wiadomości płynących chociażby po słynnej i wyjątkowo tragicznej katastrofie w Kamieniu Pomorskim, gdy pijany kierowca zabił jednocześnie wiele osób będących na rodzinnym spacerze ujawnia powierzchowność dokonywanych ocen medialnych. Nie wiadomo, czy to dziennikarze stronią od bardziej pogłębionych ujęć czy brakuje ekspertów? Przecież zanim doszło do tej katastrofy wiele się działo lub nie działo w życiu sprawcy i jego najbliższego otoczenia. I najważniejsze jest pytanie czego zabrakło w społecznych działaniach. Dla mnie najważniejsze jest pytanie o oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne wobec sprawcy tego wypadku. Co zaproponowano mu w wieku lat 10, 12, 15, 17, 20? Jakimi działaniami wychowawczymi był objęty? Czy uczestniczył w specjalnych programach profilaktycznych? Przecież mamy już wiedzę, że takie oddziaływania MOGĄ być skuteczne. Czy były zastosowane? Prawdopodobnie nie były. Nawet po wcześniejszym incydencie, gdy stwierdzono naruszenie prawa przez tego samego człowieka (jazda po pijanemu) reakcja polegała WYŁĄCZNIE na, zresztą mało dolegliwych, sankcjach prawnych. Tak, jakby opanowała nas jakaś mityczna wiara w automatyczne działanie prawa i kary... Istniejące formy oddziaływania profilaktycznego lub terapeutycznego na kierowców przylapanych na jeździe pod wpływem alkoholu nie zostały skutecznie wdrożone. Skutki tego zaniedbania mieliśmy, gdy w poczuciu faktycznej bezkarności, sprawca popełnił kolejne, niemal identyczne przestępstwo. I w komentarzach prawie nikt nie zająknął się o możliwej profilaktyce. Dyskutowano jedynie gromko nad zaostrzaniem kar...

Na tle takich sytuacji widać jak duże deficyty w realnym działaniu profilaktycznym występują w stosunkowo prostych sytuacjach. Brakuje działań kwalifikowanych jako

* Dr Krzysztof A. Wojcieszek, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie.

„science – based” (oparte na wiedzy) czy „evidence – based” (oparte na pozytywnej ewaluacji). I dzieje się tak pomimo posiadania przez Polskę ponad tysiąca autorskich programów profilaktycznych, w tym i takich, które mają potwierdzoną badaniami skuteczność. W praktyce stosujemy je zbyt rzadko, a wielu przypadkach niemal wcale. Dlaczego? Skąd ten deficyt?

Przyczyn tej bierności jest z pewnością wiele. Nie musimy (i nawet nie jesteśmy w stanie) wymieniać wszystkich, ale wolno nam się skoncentrować na wybranym aspekcie sytuacji i zaproponować nową interpretację tego widocznego deficytu.

Uważam, że podstawowym błędem, który skutkuje deficytem dobrych działań profilaktycznych jest błędna ocena sytuacji i koncentracja wyłącznie na uzależnieniu od substancji jako jedynej możliwej szkodzie. Widać to nawet w typowej nazwie dziedziny – „profilaktyka uzależnień”. Tymczasem uzależnienia NIE SĄ najważniejszym obiektem zainteresowania profilaktyków. Z bardzo ważnego powodu, który nosi nazwę „paradoksu prewencyjnego”. To prawo naukowe głosi, że suma szkód doświadczanych przez społeczeństwo z tytułu działań osób uzależnionych jest zdecydowanie MNIEJSZA, niż suma podobnych szkód powodowanych przez osoby nieuzależnione! Po prostu tych ostatnich jest dużo, dużo więcej, a wcale nie trzeba być alkoholikiem czy narkomanem, aby sprawiać sobie i innym wielkie kłopoty. Wystarczy tylko podjąć samo ryzykowne zachowanie. Często wręcz wydaje mi się, że nerwowe zainteresowanie uzależnieniem jest stosowane jako kamuflaż, zasłona dymna, odwracanie uwagi od działań ryzykownych prowadzonych przez tzw. zwykłych ludzi. Rzekomy brak uzależnienia miałby magiczną siłę zdejmowania z nas odpowiedzialności: „dopóki nie jestem uzależniony wszystko jest OK.”. Otóż nie, drogi panie lub droga pani. Wystarczy ryzykownie się zachowywać, aby doświadczać strat. Wcale nie trzeba być uzależnionym. Sprawę tę zauważyli dziesiątki lat temu duńscy badacze, a potem wielokrotnie ją sprawdzano. Ignorujemy ten wynik badań, bo tak nam wygodnie. Usypia to nasze własne niepokoje związane z różnymi „psychoaktywnymi przygodami”. Dramatyzm stanu uzależnienia doskonale nadaje się do takiej „automanipulacji”. Błędne utożsamienie szkód tylko z uzależnieniem ma niedobre skutki dla praktycznej profilaktyki jako takiej. Bowiem z uzależnieniem sprawy mają się tak, że jest ono często stanem w zasadzie nieodwracalnym. Placówki terapeutyczne mogą się wykazać najwyżej 35–40% skutecznością w postaci długotrwałej remisji uzależnienia. Biorąc pod uwagę trudności w motywowaniu do leczenia można przyjąć, że np. większość polskich alkoholików nigdy nie uzyska pomocy. Jest ich ok. miliona, a podejmuje próby leczenia jedynie kilkadziesiąt tysięcy rocznie (według innych danych ponad 100 tysięcy bywa rejestrowane). Jeśli z tej grupy uda się pomóc 1/3 to widać tutaj podstawę do dużego pesymizmu. Być może to sprawia, że rozciągamy analogiczny pesymizm również na profilaktykę, traktując ją jako z założenia nieskuteczną. A działań nieskutecznych się nie prowadzi. Zatem ta pomyłka co do celu profilaktyki może powodować mniejsze zainteresowanie jej wdrażaniem. Po prostu nie rozumiemy czym jest profilaktyka, jakie ma cele i możliwości. Uproszczenia mszczą się w postaci zaniechań w realnym działaniu. Poczucie bezradności związane z naszą bezzisłą wobec uzależnienia przenosimy na działania wychowawcze i zapobiegawcze. Całkowicie bezzasadnie...

Podsumujmy: błędnie rozumiane cele profilaktyki czyli koncentracja wyłącznie na uzależnieniu powodują pesymizm w stosunku do wszelkich działań profilaktycznych. Wiele osób nawet nie potrafi wskazać innych celów profilaktyki, niż obrona przed uzależnieniem.

Czy zatem ten temat w profilaktyce (uzależnienie) jest całkowitą pomyłką? Oczywiście nie, ale ściśle rozumiana profilaktyka uzależnień musiałaby zajmować się czymś nieoczekiwanym i szczególnym, na przykład celowym docieraniem do grupy ryzyka uzależnienia. A ta grupa to nie są bynajmniej wszyscy pijący młodzi ludzie. Są to tylko osoby mające duży zestaw czynników ryzyka, na przykład dzieci z rodzin alkoholowych czy narkomańskich. W badaniach widać, że aż 64% takich dzieci uzależnia się, gdy mają uzależnionego rodzica i nie podlegają skutecznej interwencji zapobiegawczej. Te czynniki to zwłaszcza czynniki biologiczne (geny!) odpowiedzialne za 1/3 ryzyka, potem modelowanie, błędne przekonania normatywne, skutki rozmaitych traum. Profilaktyka taka byłaby zupełnie inna, niż ta uniwersalna, skierowana do wszystkich. Wymagałaby znacznie bardziej wyszukanej diagnostyki i specyficznych metod z pogranicza profilaktyki i terapii (np. terapii współuzależnienia, DDA itp.). Byłaby to inna profilaktyka, zresztą bardzo potrzebna. Nie zastąpiłaby ona jednak ogólnej profilaktyki skierowanej na cele uniwersalne całej populacji.

Najwyższa zatem pora rozszerzyć horyzont myślenia o profilaktyce zauważając jej szerszy zakres i ważne cele uniwersalne. Dobrze tę potrzebę oddaje dyskusja nad przymiotnikami dodawanymi do słowa profilaktyka – problemowa (Mellibruda), integralna (Dziewiecki), zintegrowana (Grzelak), naukowa (Ostaszewski) itd.

Kłopoty wynikające z błędnego utożsamiania celów i metod profilaktyki problemowej i terapii uzależnień mają zresztą jeszcze głębsze korzenie. W doświadczeniu wielu ludzi samo nawet motywowanie do podejmowania leczenia wydaje się przedsięwzięciem niemal beznadziejnym. W wielu polskich domach znane są lamenty, kłótnie i presja wywierana na pijaka, aby coś zrobił, tyle tylko, że są to doświadczenia beznadziejnie nieskuteczne. Z tego biorą się opowieści o konieczności sięgania przez uzależnionego tzw. dna, aby zechciał się leczyć (co jest nieprawdą, mitem). Jeśli tak trudno jest skłonić naszych domowych uzależnionych do jakiegóż konstruktywnej zmiany, to – myślimy sobie, a przynajmniej wielu z nas – jeszcze trudniej jest osiągać cel profilaktyczny, nieprawdaż? A nieprawdaż, nieprawdaż, gdyż nie uwzględnia się faktycznej odmienności tych dwu sytuacji. W profilaktyce, zwłaszcza uniwersalnej, nie mamy do czynienia z pełnym rozwojem mechanizmów typu systemu iluzji i zaprzeczania, charakteryzujących osoby uzależnione. Mamy inne poważne kłopoty, ale nie takie same jak w uzależnieniu. Zapominamy, że znacząca większość osób ma wiele pozytywnych motywacji do utrzymania się w zdrowym stylu życia. Pomimo inicjacji, cały czas wewnątrz młodych osób żywa jest tęsknota za dziecięcą abstynencją. Skąd to wiemy? Z badań, własnych i cudzych. Nie motywujemy zatem takich osób do czegoś podobnego jak podjęcie terapii, ale do ożywienia tego pozytywnego potencjału, który ciągle mają. Pracując na co dzień z młodzieżą wielokrotnie przekonuję się o wielkiej skali jej pozytywnych tęsknot. Nie wychodzą one na jaw z powodu swoistego braku okazji, ale gdy się je wywoła z cienia natychmiast się zjawiają.

Nawet gdyby była większa symetria między motywowaniem do terapii w uzależnieniach a profilaktyką, to wskazany byłby większy optymizm, niż obecny. Okazuje się bowiem, że nie znamy skali możliwości doskonałego motywowania do podjęcia terapii uzależnienia, nie doceniamy tych współczesnych form. Gdy prawidłowo prowadzi się interwencję kryzysową, to na leczenie zgłasza się aż 90% uzależnionych. Po jednej dobrej rozmowie (co prawda długo przygotowywanej po stronie otoczenia uzależnionego). Podobnie z wywiadem motywującym. Ta metoda budowania motywacji do zmiany, zaproponowana przez Millera i Rollnicka daje znakomite wyniki. Wykazano, że stosunkowo krótki kontakt z osobą pijącą problemowo może (przy zastosowaniu tej metody) dawać znakomity rezultat w postaci modyfikacji jej zachowań.

Warto w naszej wędrowce profilaktycznej przyjrzeć się bliżej tej metodzie i „per analogiam” później zwrócić się do profilaktyki. Na czym polega ta zachwalana przeze mnie metoda? Jest to doskonale wpasowanie się w cykl zmiany życiowej człowieka za pomocą kilku prostych pytań kierujących dialog motywacyjny. Pierwszym krokiem jest zapytanie o to, co dobrego daje klientowi ryzykowne zachowanie, np. picie alkoholu. Gdy już nam to wyjaśni kierujemy jego uwagę na straty pytając, czy zauważa jakieś szkody wynikające z picia. Gdy się nad tym zastanowi i wykryje je, pytamy, czy chciałby coś z tym zrobić. Na tym etapie klient rozpoczyna często własne poszukiwanie metod poprawy sytuacji. Często zdobywa autentyczną motywację do zmiany, do przyjęcia pomocy. Wykazano, że 20-minutowa minimalna interwencja potrafi skutkować wymiernymi zmianami w zachowaniach klientów, którzy byli jej poddawani. Pomyślimy: 20-minutowa rozmowa!

Ten znaczący postęp może być uwzględniony w profilaktyce. Tak na przykład w programie profilaktycznym „Korekta” stosuje się podobną strategię, tyle, że w grupie. Nie ma powodu, aby wątpić w skuteczność takich działań, skoro analogiczne działania są skuteczne w realnej zmianie zachowań osób nadmiernie pijących.

Właściwe rozumienie zasad profilaktyki pozwala na konstruowanie nowych metod działania, które nazywają się „krótką interwencją profilaktyczną w grupie”. Są to sposoby działania, które odznaczają się specyficznymi cechami: są intensywne, krótkie, atrakcyjne dla uczestników, jednocześnie oparte na wiedzy, zwłaszcza wiedzy z zakresu psychologii perswazji. Dysponujemy w Polsce całą serią takich programów, nieźle już sprawdzonych ewaluacyjnie. Pozostaje odważyć się zastosować je systematycznie i na większą skalę. W ich wyniku możliwe staje się przede wszystkim ukształtowanie na nowo norm kulturowych, które ostatecznie decydują o skali zachowań ryzykownych. Wyłania się nieco inny, niż zazwyczaj przyjmowany, cel profilaktyki – głębsza zmiana kulturowa. Bo to na polu kultury rozstrzyga się kwestia zasięgu działań ryzykownych. Na początku stulecia w USA w reklamach papierosów występowali nawet lekarze w białych kitlach wskazując na korzyści (!) z palenia. Dziś jest to nie do pomyślenia. Nastąpiła głęboka zmiana kulturowa. Tak jak nie jest do pomyślenia, aby w napoju typu „cola” znajdowała się kokaina, chociaż była tam aż do 1905 roku. Tak jak nie jest do pomyślenia, aby profesor psychologii rozdawał studentom na zajęciach LSD, tak jak to czynił legalnie (!) Timothy O’Leary w latach 60. Uczymy się, chociaż powoli i z oporami. Uczymy się jako całe duże społeczności. Dla

takiej nauki kluczowe jest dysponowanie odpowiednimi narzędziami, zwanymi programami profilaktycznymi. Mamy takie narzędzia. Niechęć do ich stosowania ma związek z oceną skuteczności profilaktyki jako takiej. Gdy pytam np. nauczycieli o to czy profilaktyka jest skuteczna, to jedni odpowiadają twierdząco, inni przeczą. Z kolei gdy te same osoby pytam o to, czy należy stosować działania profilaktyczne również dzielą się na zwolenników i przeciwników. Powstaje z tego specyficzna „matryca motywacji do działań profilaktycznych”. Według tej matrycy profilaktyka uniwersalna jest:

- a) nieskuteczna, więc nie należy jej stosować,
- b) skuteczna, więc nie należy jej stosować (bo to manipulacja),
- c) nieskuteczna, lecz należy ją stosować (profilaktyka „heroiczna”),
- d) skuteczna, zatem należy ją stosować.

Który z tych modeli dominuje? Niestety model pierwszy, sceptyczny. Z powodu małej wiary w skuteczność działań rezygnujemy z nich. I tracimy wspaniałą okazję do stopniowego kształtowania środowiska społecznego w kierunku lepszych norm zachowań. Koszt tego zaniechania jest czasami dramatyczny, jak w przypadkach z Kamienia Pomorskiego. W wydanej ostatnio monografii *„Optymalizacja profilaktyki problemów alkoholowych”* (Kraków 2013, Wyd. Rubikon) referowałem jedną z możliwych do zastosowania metod, tzw. krótką interwencję profilaktyczną w grupie. Sam jestem autorem kilku scenariuszy opartych na tej metodzie („Debata”, „Korekta”, „Szlaban”, „Smak życia...” i inne). Kto raz zapoznał się z ich możliwościami, zazwyczaj chętnie je stosuje. Dobrym przykładem jest „wiekowy” program „Noe”, który został po raz pierwszy zastosowany w roku 1991, a ciągle jest wykorzystywany w wielu miejscach w Polsce. Pomimo tego, że już od dawna nie szkolę nowych adeptów tego programu. Okazał się nośną i atrakcyjną propozycją. Takich propozycji jest więcej. Dysponujemy obszerną listą możliwych do zastosowania narzędzi, ale cierpimy na jakiś zanik woli, abulię. Niesłusznie. Pora odkryć możliwości nowoczesnych oddziaływań profilaktycznych i systematycznie je stosować. Kluczem do sukcesu jest właśnie odważne, wytrwałe, systematyczne, wręcz uparte stosowanie narzędzi edukacji i perswazji obejmujących jednocześnie duże grupy uczestników. Przygody ludzkości z substancjami psychoaktywnymi wskazują na konieczność takiego właśnie podejścia. Odważnego i systematycznego.

Bibliografia

- Babor T.F., Fuente J.R., Saunders J., Grant M. (1998), *Test Rozpoznawania Zaburzeń Związanych z Piciem Alkoholu AUDIT*, tł. M. Prajsner, Warszawa, PARPA/WHO.
- Babor, T.F. & Higgins-Biddle, J.C. (2001), *Brief Intervention for Hazardous and Harmful Drinking: A Manual for use in Primary Care*. World Health Organisation, Document No. WHO/MSD/MSB/01.6.
- Babor T. (red.) (2010), Caetano R., Casswell S., Edwards G., Giesbrecht N., Graham K., Grube J., Hill L., Holder H., Homel R., Livingstone M., Osterberg E., Rehm J., Room R., Rossow I., *Alcohol: no ordinary commodity. Research and public policy*, Second edition, New York, Oxford University Press.

- Calabria B., Shakeshaft A.P., Havard A. (2011), *A systematic and methodological review of interventions for young people experiencing alcohol-related harm*, *Addiction*, Vol. 106(8).
- Gaś Z. (2006), *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.
- Hawkins D.J., Catalano R.F., Miller J.Y. (1992), Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood. Implications for substance abuse prevention, *"Psychological Bulletin"*, Vol. 112, nr 1.
- Hawkins D. J., Nederhooft B. (1994), *Podręcznik ewaluacji programów profilaktycznych. Nadużywanie substancji uzależniających i inne problemy społeczne*, tł. Zespół, IPiN, Warszawa–Olsztyn.
- Hawkins, J.D., Brown, E.C., Oesterle, S., Arthur, M.W., Abbott, R.D., & Catalano, R.F. (2008), Early effects of Communities That Care on targeted risks and initiation of delinquent behavior and substance use. *"Journal of Adolescent Health"*, 53.
- Hawkins J.D., Oesterle S., Brown E.C., Arthur M.W., Abbott R.D., Fagan A.A., Catalano R.F. (2009), Results of a type 2 translational research trial to prevent adolescent drug use and delinquency: A test of Communities That Care, *"Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine"*, Vol. 163(9).
- Henry-Edwards S., Humeniuk R., Ali R., Monteiro M., Poznyak V. (2003), *Brief Intervention for Substance Use: A Manual for Use in Primary Care*, (draft version 1.1 for Field Testing), World Health Organization, Geneva.
- Lelonek-Kuleta B. (2012), Współczesna kultura a zachowania nałogowe, *"Świat Problemów"*, nr 4(231).
- Mellibruda J. (1997), Profilaktyka problemowa, *"Remedium"*, nr 10(56).
- Miller W.R., Rollnick S., (2010), *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*, tłum. Agnieszka Pokojska, wyd. UJ, Kraków.
- Okulicz-Kozaryn K. (2003), Teorie psychologiczne w praktyce profilaktycznej, *"Remedium"*, nr 12(120).
- Ostaszewski K. (2003), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wyd. Scholar, Warszawa.
- Rekomendacje do realizowania i finansowania gminnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych w 2010 roku*, Warszawa 2009, Wyd. PARPAMEDIA.
- Robinson B.E., Lyn Rhoden J., tłum. Monika Szymankiewicz i Zespół, (2005), *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Wyd. PARPA, Warszawa.
- Rzącki J. (2007), Cierpliwość, wytrwałość, pokora, *"Świat Problemów"*, nr 2–3(169–170).
- Skrzypczyk W. (1995), *Program profilaktyki uzależnień dla młodzieży "Tak czy nie"*, Ośrodek Terapii i Profilaktyki Uzależnień Dla Dzieci i Młodzieży, Łódź.
- Sloboda Z. (1998), State of art of prevention research in the United States. W: *Evaluating Drug Prevention in the European Union*, EMCDDA Scientific Monograph Series nr 2, Luxembourg.
- Sochocki M. (2010), Debata o „Debacie”, *"Remedium"*, nr 3(203).
- Szymańska J., Wojcieszek K. (2001), Standardy jakości pierwszorzędowych programów profilaktycznych, *"Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego"*, Vol. 1, nr 14.
- Węgrzecka-Giliń J. (red.) (2010), *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*, Wyd. Fundacji Etoh, Warszawa.
- Wojcieszek K. (1996), Sonda 21. Profesjonalne aspekty programu profilaktycznego, *"Remedium"*, nr 6(40).
- Wojcieszek K. (1996), Sonda 21 – sposób na zmianę stereotypu, *"Świat Problemów"*, nr 7(42).

- Wojcieszek K. (1997), *NOE cz. I i II, Program profilaktyczny dla młodzieży*, Wyd. PARPA, Warszawa.
- Wojcieszek K. (1998), Debata. Propozycja scenariusza zajęć profilaktycznych w zakresie problemów alkoholowych dla klas VI–VIII, „*Remedium*”, nr 3(61).
- Wojcieszek K. (1999), *Korekta – program profilaktyczny w dziedzinie problemów alkoholowych, przeznaczony do pracy z młodymi dorosłymi, w tym z żołnierzami zasadniczej służby wojskowej*, wyd. I, MON, Warszawa.
- Wojcieszek K. (2006), *Program profilaktyczny Szlaban. Interwencja wobec sprzedaży alkoholu nieletnim*, Wyd. PARPA, Warszawa.
- Wojcieszek K. (2010), *Smak życia czyli debata o dopalaczach. Program profilaktyki uniwersalnej*, Wyd. KBdSPN, Warszawa.
- Wojcieszek K. (2011), Krótka interwencja profilaktyczna w grupie – konstruktywne wykorzystanie dysonansu poznawczego w profilaktyce dla grupy podwyższonego ryzyka na przykładzie programu „Korekta”, „*Resocjalizacja Polska*”, nr 2.
- Wojcieszek K. (2011), Wstępna ewaluacja programu „Smak życia czyli debata o dopalaczach”, „*Remedium*”, nr 10(224).

Aneta Skuza*

Recenzja książki Marka Konopczyńskiego

KRYZYS RESOCJALIZACJI CZY(LI) SUKCES DZIAŁAŃ POZORNÝCH – REFLEKSJE WOKÓŁ POLSKIEJ RZECZYWISTOŚCI RESOCJALIZACYJNEJ

Warszawa 2013, wyd. Pedagogium WSNS

Jednakże ciągle jeszcze słyszy się i czyta, że te i inne środki resocjalizacji nieletnich przestępców zawodzą, te i inne akcje profilaktyczne czy terapeutyczne nie udają się.

*Potrzebna jest powszechna znajomość najważniejszych problemów profilaktyki i terapii poświęconej likwidacji przestępczości młodzieży. Ciągle jeszcze potrzebna jest ogólnospołeczna rzeczowa dyskusja nad sposobami walki z tym groźnym zjawiskiem. Celem tej książki jest dostarczenie czytelnikowi szeregu informacji przydatnych do takiej właśnie dyskusji...*¹

Przytoczony fragment wstępu autorstwa Czesława Czapówa napisany został przed wielu laty. Powstał do jednej z pierwszych książek tego wybitnego przedstawiciela warszawskiej szkoły resocjalizacji, która współcześnie zakurzona zalega w piwnicach bibliotek. Zaryzykuję nawet stwierdzenie, że wielu pedagogów resocjalizacyjnych nie miało jej nigdy w ręku. Celowo wybrałam tę książkę aby styl recenzowanej książki autorstwa wybitnego współczesnego przedstawiciela warszawskiej szkoły resocjalizacji Marka Konopczyńskiego nie odbiegał od konwencji w niej przyjętej. Autor bowiem postanowił podążać w swych rozważaniach tropem intelektualnym i poznawczym Stanisława Jedlewskiego (1965), w moim odczuciu chcąc w ten sposób pokazać, iż pomimo wszelkich zmian jakie dokonały się od tego czasu w naszym kraju, a które powinny mieć zdecydowany wpływ na rzeczywistość resocjalizacyjną to jednak problemy z jakimi się „ona borykała i boryka” są nadal aktualne.

„Walka z przestępczością nieletnich i młodocianych polega nie tylko na kształtowaniu w określony sposób określonego środowiska społecznego. Walka z przestępczością dzieci i młodzieży polega także na kształtowaniu osobowości określonej jednostki celem usunięcia skłonności przestępczych i utrudnienia powtórnego konfliktu z prawem...”²

* Dr Aneta Skuza, Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.

¹ C. Czapów, *Czy Johnny stanie się gangsterem?*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1959, s. 5.

² C. Czapów, tamże, s. 46.

Recenzowana książka *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych – refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej* podzielona została na dwie części. Pierwsza „Oblicza współczesnej resocjalizacji” pokazuje jaką naprawdę jest współczesna polska rzeczywistość resocjalizacyjna. I tu znajdujemy odpowiedź na bulwersujące społeczeństwo zjawisko miernej efektywności polskiej resocjalizacji. Okazuje się bowiem, iż od lat trwające spory dotyczące istoty procesu resocjalizacji między dwoma naukowymi środowiskami – prawniczym i pedagogicznym – tak naprawdę nie prowadzą do wypracowania jednolitego sposobu myślenia i działania dla omawianej przestrzeni, a wręcz przeciwnie – zdaniem Autora – budowane są kolejne przestrzenie resocjalizacyjne, którą bajkowo określa jako „Resocjalizacyjna Nibylandia Populistyczna; Resocjalizacyjna Nibylandia Naukowa, aby w końcu zmierzyć się z trzecią krainą iluzji – Resocjalizacyjną Nibylandią Pozorów”. Dlaczego? Dlatego, iż zapomniano, że pedagogika resocjalizacyjna resocjalizację traktuje jako proces korzystnej i trwałej zmiany jednostki nieprzystosowanej społecznie w wymiarze osobowym i społecznym. Jak podkreśla Autor nie da się owych zmian dokonać „tu i teraz”, nie podlega też nieustannym zmianom administracyjnym i oczekiwaniom społecznym.

W dalszych rozważaniach Autor porusza problem karania i znaczenie samej roli kary w wychowaniu resocjalizującym. Trzeba pamiętać, że w życiu społecznym można zaobserwować prawidłowość polegającą na tym, iż wszystkie grupy społeczne bardziej rozbudowują system kar niż nagród. Przejawem silniejszego nacisku na sankcje karne, a nie normalizujące czy integrujące funkcje kontroli społecznej jest fakt istnienia kodeksów karnych. Brak jest natomiast kodeksów nagradzania. Dla większości ludzi sankcja jest tożsama z karą, dlatego też z trudnością i rzadko uświadamiamy sobie, że obok instytucjonalnego karnego wymiaru sprawiedliwości istnieje również zinstytucjonalizowany gratyfikacyjny – nagradzający wymiar sprawiedliwości. Nawiązując do E. Durkheima i jego teorii rozwoju społecznego warto zwrócić uwagę na fakt, że w organizacji naszego życia ciągle jest więcej cech społeczeństwa opartego na solidarności „mechanicznej niż organicznej”. I być może większe zastosowanie w rozwiązywaniu problemów społecznych mają normy prawa karnego, sankcje represyjne – sankcje prowadzące do wykluczenia społecznego, niż takie które sprzyjają włączaniu ludzi do podziału pracy według oficjalnego porządku społecznego. Na ten fakt zwraca uwagę również Autor pokazując jednocześnie trzy odmienne perspektywy poznawcze odnoszące się do zjawisk dewiacyjnych i patologicznych, a zwłaszcza do zjawiska resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie.

W kolejnym rozdziale poznajemy cztery mity resocjalizacyjne, które zdaniem M. Konopczyńskiego prowadzą do licznych przekłamań, a tym samym stają się podstawą do wadliwej interpretacji działalności resocjalizacyjnej, a zwłaszcza jej efektów. Są nimi: wiara w omnipotencję prawa i jego skuteczność resocjalizacyjną; traktowanie nieprzystosowania społecznego i przestępczości jako „choroby społecznej”, która wymaga leczenia; przekonanie, że instytucje izolacyjne są skutecznym rozwiązaniem i mogą zmienić przestępcę w lepszego człowieka i wreszcie: szkoła jako instytucja niewychowująca. To właśnie one są związane z realną rzeczywistością wychowawczą i niestety nadal negatywnie ją kształtują.

Ciekawym rozwiązaniem jest analiza rzeczywistości resocjalizacyjnej, jej teoretycznych i metodycznych uwarunkowań (mających swoje umocowanie w licznych koncepcjach i teoriach z ubiegłego wieku), z której „wyłaniają” się trzy odmienne „oblicza” resocjalizacji. To właśnie ich istnienie wpływa na istotę, przebieg i efekty końcowy procesu resocjalizacji. Ich istnienie jest także przyczyną wszelkich nieporozumień, dyskusji różnych grup społecznych nad sensem, a może bezsensem resocjalizacji?

*Niewątpliwie wpływ środowiska, działanie autorytetu to wpływy zewnętrzne. Niewątpliwie – nie wystarczają. Konieczny jest samodzielny, osobisty stosunek chłopca do określonych wartości i celów życiowych. Konieczna jest zdolność do samodzielnej decyzji, umotywowany wybór określonych działań...*³

Ten cytat stanowi dobre wprowadzenie w część drugą recenzowanej książki, a mianowicie: „Od korekcji do rozwoju – perspektywa czy nowa iluzja?”. Nakreślony w niej został model teoretyczny jak i metodyczny procesu resocjalizacji, który w ujęciu Autora jest działalnością wspierającą i kreującą prawidłowy rozwój jednostki nieprzystosowanej społecznie. Przedstawione są w nim kolejno: uwarunkowania syndromu nieprzystosowania społecznego wynikające z „defektu” socjalizacji; analiza mechanizmów tworzenia i znoszenia tożsamości dewiacyjnej i w taki o to sposób zapobieganie zjawisku nieprzystosowania społecznego. W tej części ukazany został także proces destygmatyzacji jednostki. W ramach obrazowanej refleksji teoretycznej mieści się przedstawiona w kolejnych rozdziałach koncepcja twórczej resocjalizacji jako jeden z kierunków rozwoju teorii i praktyki resocjalizacyjnej. Jej istotę stanowi traktowanie procesu resocjalizacji jako procesu rozwoju osobowego i społecznego jednostki poprzez wykreowanie nowych parametrów tożsamościowych wychowanków. Całość wieńczy pytanie dotyczące omówionych resocjalizacyjnych Nibylandii. To fikcja czy rzeczywistość? Ale to pytanie niech pozostanie bez odpowiedzi po to, by zapoznać się z recenzowanym dziełem.

Ta książka ma wiele zalet. Niezwykle trudno jest w zarysie przedstawić jej bogactwo, przede wszystkim dlatego, że nie ma charakteru typowego podręcznika akademickiego. Stanowi ona zbiór licznych dyskusji i doświadczeń Autora. Skłania do refleksji, a podjęta i zaprezentowana w niej problematyka utwierdza nas w przekonaniu, że proces resocjalizacji może być poważnie traktowany wówczas, kiedy nastąpi czas przebudowy społecznej.

Polecam tę lekturę studentom, pracownikom nauki, instytucji resocjalizujących, a zwłaszcza osobom wpływającym na kształt obrazowanej rzeczywistości wychowawczej.

Bibliografia

Czapów C., (1959), *Czy Johnny stanie się gangsterem?*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

³ Tamże, s. 92.

