Wyższa Szkoła
Zarządzania i Administracji
w Opolu

W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym

pod redakcją naukową
Franciszka Marka
Sławomira Śliwy

Opole 2011

W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym

WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI
W OPOLU

W poszukiwaniu optymalnych oddziaływań pedagogicznych w środowisku lokalnym

pod redakcją naukową

Franciszka Marka
Sławomira Śliwy

OPOLE 2011

Recenzent
prof. dr hab. Mirosław Sobecki

Komitet redakcyjny
Marian Duczmal (przewodniczący)
Józef Kaczmarek
Franciszek Antoni Marek
Zenona Maria Nowak
Tadeusz Pokusa
Witold Potwora (zastępca przewodniczącego)

Redakcja i korekta
Agnieszka Jakutajć-Zalewska

Redakcja techniczna
Andrzej Pasierbiński
Janina Drozdowska

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu Województwa Opolskiego w ramach Małych Grantów dla uczelni Województwa Opolskiego na zadania dydaktyczno-naukowe

ISBN 978-83-62683-18-5
978-83-62105-93-9

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA
pod redakcją **prof. dr hab. Mariana Duczmala**

WYDAWNICTWA
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

Dystrybucja
Biblioteka Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu
45-085 Opole
ul. Niedziałkowskiego 18
tel. 077/4021 900 do 901
4021 930
fax. 077/4566 494
e-mail: rektorat@wszia.opole.pl
www.wszia.opole.pl

WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.
45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. 77 454 01 23
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl
Nakład 250 egz. Objętość 31,30 ark. wyd., 29,00 ark. druk.

Spis treści

Wstęp (Franciszek Marek) 9

Teoretyczne ujęcie oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych

MIROSŁAW KOWALSKI
Między kształtowaniem zdrowia społecznego a wychowaniem (kilka refleksji z filozoficznego namysłu nad resocjalizacją w czasach ponowoczesnych) 15

WIESŁAW SIKORSKI
Znaczenie komunikacji niewerbalnej w oddziaływaniach profilaktycznych 42

BEATA GÓRNICKA
Profilaktyka – czy może być skuteczna? Działania realizowane w środowiskach wychowawczych warunkujące skuteczną profilaktykę – opinie studentów pedagogiki 63

MARIUSZ DROŻDŻ
Edukacja do odbioru treści przemocy w mediach elektronicznych 87

MONIKA BUJAK
„Muzyka łagodzi obyczaje" – wykorzystanie edukacji muzycznej w profilaktyce agresji 101

AMELIA WALEŃSKA
Rola grupy rówieśniczej w zapobieganiu uzależnieniom 115

PATRYCJA KASZUBSKA
Znaczenie systemu wartości w oddziaływaniach profilaktycznych wobec młodzieży 128

MIROSŁAW HANULEWICZ
Profilaktyka społeczna w okresie prenatalnym 134

Metody i formy oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych

ALICJA KURCZ
Popularyzacja wiedzy o alkoholowym zespole płodowym (FAS) jako element profilaktyki antyalkoholowej w środowisku młodzieży 151

URSZULA STRZELCZYK-RADULI
Arteterapia jako metoda zmiany społecznej 163

MAGDALENA BURY
Metody dramowe w działaniach profilaktycznych dla młodzieży 171

ANNA KULESA
Profilaktyka rówieśnicza 178

AGNIESZKA STĘPIEŃ
Profilaktyka zdrowia seksualnego i zapobiegania wczesnej ciąży w środowisku szkolnym 200

KATARZYNA BŁOŃSKA
Uzdrawiająca moc tańca. O znaczeniu pasji w profilaktyce społecznej 214

Instytucje oddziaływania profilaktyczno-resocjalizacyjnego

ZENON JASIŃSKI
Profilaktyka w zakresie zapobiegania patologiom społecznym wśród uczestników Ochotniczych Hufców Pracy 229

IRENA MUDRECKA
Wykorzystanie idei sprawiedliwości naprawczej w postępowaniu z młodzieżą łamiącą normy prawno-obyczajowe 254

ANDRZEJ KUREK, KRZYSZTOF FRĄTCZAK
Wielowymiarowość działalności Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa elementem formy wsparcia oddziaływań samopomocowych w środowisku lokalnym 274

DOROTA PIECHOWICZ
Rola świetlic środowiskowych w procesie profilaktyki dzieci i młodzieży. Opolskie świetlice środowiskowe prowadzone przez podmioty non-profit 280

MARIUSZ SNOPEK
Resocjalizacja skazanych o statusie osób poszkodowanych w zakładach karnych 291

ANNA MAJCHROWSKA
Profilaktyka uzależnień na przykładzie działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu 312

ANNA ŚLIWA
Metody rozwiązywania konfliktów przez wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Namysłowie (raport z badań) 332

SŁAWOMIR ŚLIWA
Resocjalizacja nieletnich w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych na przykładzie Opolszczyzny (raport z badań) 344

Oddziaływania profilaktyczne w środowisku szkolnym i lokalnym

JERZY SZCZERBIAK
Profilaktyka społeczno-pedagogiczna narkomanii wśród młodzieży 361

DOROTA KOWALSKA
Profilaktyka a kształtowanie pożądanych postaw dziecka
w wieku przedszkolnym 371

GRZEGORZ JACH
Twórcza profilaktyka w oddziaływaniu rówieśniczym i jej zastosowanie
w środowisku lokalnym 377

MAŁGORZATA SZELĄG
Działania Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu
w zakresie profilaktyki 386

ANITA FAMUŁA-JURCZAK
Kim będę? Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży 398

RAFAŁ OTRĘBA
Budowanie wrażliwości społecznej uczniów i studentów
jako zadanie profilaktyki 412

KRZYSZTOF ZAJDEL
Komunikacja rówieśnicza w środowisku edukacyjnym młodzieży
małych miast 423

JOANNA SIMONIDES, PAULINA STEFAN
Profilaktyka zachowań agresywnych u dzieci w wieku przedszkolnym 436

OLGA MAŁKIEWICZ
Profilaktyka w szkole w opinii nauczycieli szkół podstawowych
na terenie gminy Ozimek 477

Wstęp

Wśród ponad trzydziestu autorów prezentujących wyniki swoich badań w niniejszej książce tylko trzech z nich mogę zaliczyć do osób starszych, natomiast przytłaczającą większość stanowią ludzie młodzi, a nawet bardzo młodzi. Poczytuję to za bezcenną zaletę tej książki, gdyż jeśli młodzi ludzie pochylają się z przerażeniem nad groźnymi patologiami społecznymi – jakim ulegają zwłaszcza ludzie młodzi – i szukają sposobów ich zwalczania lub zapobiegania ich powstawaniu, to możemy z ufnością spoglądać w przyszłość. Tylko bowiem młodzi ludzie są w stanie trafić do ludzi młodych. Szanując wiedzę, powagę, roztropność i doświadczenie życiowe ludzi w podeszłym wieku, wiem jednak równocześnie, że nawet ich najmądrzejsze rady z trudem docierają do młodych umysłów, a przez osoby obciążone patologiami społecznymi są z reguły odrzucane. Sceptyczny stosunek młodzieży do pouczeń i rad udzielanych przez ludzi starszych występuje w każdym pokoleniu i jest wcale nierzadko uzasadniony. Młodzi ludzie oceniają bowiem wartość człowieka nie po jego słowach, lecz po jego czynach, aktualnych i dawnych. A w tej kwestii zapewne miał trochę racji La Rochefoucauld, gdy w jednej, niewątpliwie złośliwej, maksymie napisał, że starzy ludzie wtedy lubią dawać dobre rady, kiedy nie są już zdolni do dawania złego przykładu.

Wiele współczesnych zjawisk mnie niepokoi. Niektóre z nich, te najbardziej drastyczne, wywołują u mnie nawet dreszcz strachu. Jestem bowiem człowiekiem z minionej epoki, z pokolenia pamiętającego czasy, w których kościoły były otwarte od świtu do nocy, a kaplic, nawet stojących na bezludziu (np. w lasach na Górze św. Anny), nigdy nie zamykano, choć były w nich cenne dywany, obrusy, rzeźby, mosiężne lichtarze, olejne obrazy i niełatwe do zdobycia, a bardzo potrzebne w czasie wojny – świece. Gdy jako chłopcy – w latach wojny – wybraliśmy się na grzyby do annagórskich lasów, a deszcz zaczął padać, wtedy chroniliśmy się w najbliższej kaplicy kalwaryjskiej i nie tylko milczeliśmy, ale nawet czapki pozdejmowaliśmy z głów dla uszanowania świętości tego miejsca. Gdyby obecnie

te i inne świątynie nie były strzeżone, zamykane lub w najważniejszych swych częściach izolowane od przybyszów żelaznymi kratami, to nawet w biały dzień by je okradano, niszczono lub bezczeszczono. Jednak największe przerażenie wywołują u mnie dziś już nie informacje o kradzieżach dokonywanych w świątyniach, lecz o dewastowaniu cmentarzy, o profanacji pomników nagrobnych i o znieważaniu – napisami i malowidłami – pamięci osób zmarłych, a zwłaszcza zamordowanych.

Z czasów ministranckich utkwiło mi w pamięci pewne wydarzenie, jakiego byłem świadkiem na parafialnym cmentarzu tuż po wojnie w dniu Święta Zmarłych. Dobrze wiedzieliśmy, kto w świeżych wtedy jeszcze mogiłach spoczywał. W jednych spoczywali polegli żołnierze niemieccy, w innych żołnierze radzieccy – nie tylko ci, którzy polegli w walkach, ale także ci, którzy rozstrzelani zostali przez ich oficerów za popełnianie gwałtów i rozbojów. Otóż nasi ludzie nawet tym ostatnim, od których doznali potwornych krzywd, zaświecili świeczki na mogiłach, bo ich zdaniem „w dniu Święta Zmarłych każdej duszyczce to się należało". Wspominając owe przeżycia i wydarzenia, tym bardziej nie jestem w stanie zrozumieć dzisiejszych wandali, których ohydne i odrażające czyny nie tylko łamią nakazy religii, ale nie mieszczą się także w normach świeckiej etyki naszej cywilizacji. Pamiętam także dawne mecze piłki nożnej, całkowicie bezpieczne dla widzów, choć rozgrywano je na otwartych (bez ogrodzeń) boiskach, przy których gromadzili się zarówno kibice, jak też przygodni spacerowicze, nieraz całe rodziny, a nawet mamy z wózkami dziecięcymi w których leżały ich niemowlęta. Wszyscy czuli się bezpiecznie i jedynym dla nich zagrożeniem mogła być wyłącznie piłka, która przypadkowo, a nie celowo, wyleciała poza boisko.

Zmiany na gorsze nie oszczędziły nawet szkół. Najstarsi nauczyciele dobrze pamiętają i z rozrzewnieniem wspominają nie tylko czasy przedwojenne, ale jeszcze pięćdziesiąte lata minionego wieku, w których szkoły polskie były całkowicie wolne od narkomanii, do tego stopnia, że w ich murach o tej patologii nie wspominano nawet na lekcjach wychowawczych. Nie do pomyślenia były też w tamtych czasach częste dziś przypadki terroryzowania nauczycieli przez uczniów, a zabójstwa i strzelaniny nie miały dostępu do szkół na przestrzeni całych ich dziejów poprzedzających naszą epokę i liczących grubo ponad dwa tysiące lat. Dawniej rodzice byli pewni, że przebywają-

ce w szkole ich dzieci są tam bezpieczne – dziś takiej pewności nie mają.

Dzisiejsza nauka też często kuleje lub wije się w politycznych uzależnieniach. Nasi psycholodzy, socjolodzy i pedagodzy najchętniej i najtrafniej odpowiadają w swych publikacjach na pierwsze i podstawowe pytanie obowiązujące w naukach społecznych, które brzmi „Jak jest?". W zależności od swego zmysłu obserwacyjnego, odwagi i umiejętności pisarskich, potrafią zarówno barwnie przedstawiać aktualną sytuację społeczną z jej złych i dobrych stron, jak też zajmować wobec opisywanych zjawisk krytyczne stanowiska. Natomiast o wiele trudniej przychodzi im odpowiedzieć na drugie, znacznie ważniejsze pytanie badawcze, które brzmi „Dlaczego jest tak, jak jest?". Analizując objawy złych zjawisk i procesów, nie mają często odwagi ujawniać ich faktycznych przyczyn, gdyż boją się narazić ekipom rządzącym. Najnowsza i najlepsza praca przedstawiająca przyczyny „galopującego upadku intelektualnego kolejnych roczników młodych Polaków" nie pochodzi od profesorów akademickich, lecz jest autorstwa prof. Anny Świątek, polonistki w renomowanym Liceum im. A. F. Modrzewskiego w Warszawie. Z dużym uznaniem i podziwem przeczytałem aż dwukrotnie jej tekst opublikowany pt. *Licea nie-kształcące* na łamach „Polityki" (nr 40 z dnia 28.09–4.10.2011). Szanowna Autorka nikogo w tym „dramatycznym, pełnym goryczy" tekście nie oskarża, ale punkt po punkcie przedstawia i ocenia przyczyny intelektualnego upadku uczniów licealnych. Czytelnik, zatroskany równie głęboko – jak szanowna pani prof. Świątek – nad intelektualnym rozwojem naszej młodzieży, w świetle jej artykułu główną przyczynę istniejącego stanu rzeczy upatruje w indolencji władz oświatowych szczebla ministerialnego, które doprowadziły w edukacji szkolnej do „kastracji humanistyki... nauczania odczłowieczonego" i do „żenujących egzaminów". Chciałbym doczekać się równie wnikliwej pracy analizującej przyczyny zdziczenia obyczajów u dzisiejszej młodzieży.

Największą trudność sprawia naszym naukowcom udzielenie odpowiedzi na trzecie, najważniejsze pytanie badawcze: „Jak należy zmienić istniejący stan rzeczy, aby było dobrze?". I tu, ku mojemu wielkiemu zaskoczeniu zauważyłem i czuję się mocno zobowiązany podkreślić, że właśnie niniejsza publikacja, którą udostępniamy Czytelnikom, zawiera artykuły stanowiące rzeczową odpowiedź na to pytanie. Artykuły te można podzielić na dwie grupy. Jedną grupę

stanowią prace poświęcone resocjalizacji, a drugą – prace poświęcone profilaktyce. Resocjalizacja jest formą terapii. Nie od dziś zaś wiadomo, że terapia jest kosztowniejsza, a profilaktyka skuteczniejsza. Ilekroć przychodzi mi się zastanowić nad formami tych działalności, to z profilaktyką kojarzy mi się najbardziej J. Owsiak, a z resocjalizacją (już śp.) M. Kotański. Mylą się ci malkontenci, którzy twierdzą, że udział w pracach Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy nie jest oddziaływaniem profilaktycznym. Owsiak potrafił „wciągnąć" do pożytecznej i ofiarnej pracy społecznej dziesiątki tysięcy młodych ludzi, zwłaszcza tych, których nie udało się podporządkować organizacjom kościelnym, i którzy w większości byli narażeni na „wyżywanie się" w mniej szlachetnych, jeśli nie przestępczych, formach działalności.

W artykułach zawartych w niniejszej pozycji podziwiam nie tylko wysoką profesjonalność przekazywanych treści, ale także ogromne zaangażowanie emocjonalne ich autorów. Podziwiam zwłaszcza mocno odczuwany zapał twórczy tych młodych przeważnie autorów, który udziela się także czytelnikowi. W kraju, z którego dwa miliony młodych ludzi wyjechało „za chlebem" do pracy w obcych państwach, a wśród pozostających na miejscu jest aż półtora miliona bezrobotnych, tego typu postawę uznać trzeba za nieoszacowany skarb. Młodzi adepci nauki, posiadający – w niesprzyjających warunkach! – tak ogromny zapał twórczy, stanowią prawdziwy kapitał ludzki.

Pragmatyczna wartość niniejszej książki sprawi, że stanie się ona przydatna w pracy wychowawców i terapeutów, czego jej autorom szczerze życzę.

Franciszek Marek

Teoretyczne ujęcie oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych

MIROSŁAW KOWALSKI

Między kształtowaniem zdrowia społecznego a wychowaniem

(kilka refleksji z filozoficznego namysłu nad resocjalizacją w czasach ponowoczesnych)[1]

Zdrowie z racji swej wielowymiarowości jest kategorią możliwą do potraktowania jedynie w sposób holistyczny[2]. Trudno ustrzec się spostrzeżeniu – nasuwającemu się samo przez się, jeśli wziąć pod uwagę somatyczny, psychiczny, kulturowy, a przede wszystkim społeczny składnik zdrowia – że konotuje szereg zjawisk i procesów pozostających z nim w ścisłej zależności. Wydaje się, że jest to zależność immanentna, tzn. wpisana w zdrowie – rozumiane tak, jak zwykło się je współcześnie interpretować – już *ex definitione*. Inną intuicją, pozornie z powyższym problemem niezwiązaną, jest skonstatowanie ponowoczesności z całym szeregiem jego społeczno-kulturowych emanacji. Niektóre z nich potrafimy nazwać, a nawet wyjaśnić przy pomocy rozbudowanej aparatury teoretycznej, której z powodu swej ważności się doczekały (m.in. anomia, relatywizm moralny, sceptycyzm poznawczy). W oglądzie współczesnej rzeczywistości naukom humanistycznym i społecznym przyszła z pomocą nawet fizyka, dostarczając teorii chaosu. W jej strukturach poznawczych zwykło się

---

[1] Niniejszy tekst jest zmienioną i poszerzoną wersją artykułu: M. Kowalski, D. Falcman, *Filozoficzne podstawy resocjalizacji (dyskurs o założeniach antropologicznych)*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty niedostosowania społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych. Profilaktyka, reedukacja, resocjalizacja*, red. G. Miłkowska, A. Napadło, Zielona Góra 2009, s. 179–194.

[2] B. Uramowska-Żyto, *Medycyna jako wiedza i system działań*, Wrocław 1980, s. 19–24, 74; B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008; E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009; M. Kowalski, A. Gaweł, *Zdrowie – wartość – edukacja*, Kraków 2006.

tłumaczyć inkoherentne, nierozumne i z tej racji napawające grozą, zjawiska społeczne; nie sposób ich zrozumieć na gruncie dotychczasowych, opartych o racjonalność przyczynowo-skutkową (linearną) teorii. Wydaje się, że źródłem poznawczej impotencji nauk społecznych są ich paradygmaty – skuteczne w wiwisekcji bytów społecznych z przeszłości, a już – jak się wydaje – raczej nieprzydatne (albo w niewielkim stopniu przydatne) w odniesieniu do tych teraźniejszych. Rzeczywistość skryła się za swym nowym *arche*. Pytaniem zasadniczym, które się przy tej okazji nasuwa nieomal wprost, jest, czy owa tajemnicza *arche* ma coś z *logos* – *nus*[3], czy też jest raczej to tylko anaksymandrowy *apeiron*, bliżej nieokreślona, niedefiniowalna bezkresność[4].

Jakie jednak konotacje kryje (jeśli kształt poczynionych powyżej spostrzeżeń jest możliwym do zaakceptowania) zdeharmonizowana (albo pomyślana na nowy, w wykraczający poza ramy dotychczasowej percepcji, sposób) rzeczywistość społeczna i problem zdrowia społecznego oraz wychowania, a ściślej, widniejąca w podtytule tego tekstu kategoria resocjalizacji? Można tę kwestię naświetlić tak, aby z jednej strony uniknąć nieporozumień już na wstępie, z drugiej – w tymże wstępie ukazać bogactwo przedmiotu oraz szlak jego odkrywania w niniejszym tekście. Warto mianowicie wskazać, że ponowoczesność istnieje obiektywnie (jako realny byt społeczny), a jej zmiennymi definicyjnymi są m.in. anomia, przemieszanie znaczeń, dezintegracja społeczna i osobowości jednostek[5]. Kolejnym elementem jest

---

[3] J. L e g o w i c z, *Filozofia grecko-rzymska. Problemy, źródła, rozwój*, [w:] *Wybrane teksty z historii filozofii. Filozofia starożytna Grecji i Rzymu*, red. J. Legowicz, Warszawa 1968, s. 15–16.

[4] G. R e a l e, *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1994, s. 81 i nast. Starożytni w *Logos* upatrywali rozum (była to wszakże – co należy koniecznie podkreślić – rzeczywistość niematerialna). Miał on oznaczać niezmienną prawidłowość regulującą porządek rzeczy, także jej zmienność. Złożenie z *nus* kojarzyło *Logos* z *arche*, zasadą wszechrzeczy. Sam termin *nus* jest niezmiernie ciekawy, bowiem konotuje w sobie statykę i dynamikę rzeczywistości, cielesne i duchowe aspekty zmiennego istnienia. Używając tego złożenia, Autor ma również na celu wyakcentowanie dylematu, czy zasada świata ponowoczesnego ma walor racjonalny (a więc intersubiektywnie komunikowalny), czy też jest nierozpoznawalnym rozumowo chaosem; ciągiem faktów, które nie układają się w system.

[5] B. C h m i e l o w s k i, *Perspektywy pedagogiki społecznej jako nauki wobec wyzwań cywilizacyjnych przełomu stuleci*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999; A. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, *Społeczeństwo w trakcie zmia-*

spostrzeżenie potrzeby aksjomatyczności jako warunku koniecznego poczucia ludzkiego bezpieczeństwa. Człowiek wymaga dla swej egzystencji siatki względnie stałych koordynatów definiujących go i wyznaczających mu miejsce w świecie wśród innych ludzi, w bliższym i dalszym otoczeniu społecznym (owa siatka koordynatów pozwala się zredukować do wartości, bowiem z nich właśnie wywodzą się ludzkie cele i normy zachowań). Nadto należy wskazać, że człowiek pozbawiony stałego odniesienia – wobec niemożności znalezienia takowego – szuka substytutów, które ów brak mają kompensować. Jednym z nich są działania niezgodne z prawem, odrealniające z ciążącej mu rzeczywistości, dającej mu w zamian tę postać przestrzeni życia, w której racjonalne prawidła ze świata rzeczywistego tracą na znaczeniu, w ich miejsce pojawiają się nowe, a zrelatywizowane do subiektywnego i w pełni zależnego od podmiotu, poczucia swoistego „bezpieczeństwa" i satysfakcji. Prezentowana konstrukcja tekstu wyłuszcza kilka istotnych obszarów problemowych. Traktowane z osobna są wyeksplorowane w stosownej literaturze przedmiotu. Nie jest trudnością znaleźć obszerne teksty socjologiczne i pedagogiczne przedstawiające kompleksowo problematykę zmiany społecznej, czyli przeobrażeń ludzkiego makrokosmosu, które odbijają się w mikrokosmosach ludzi konstytuujących daną zbiorowość[6]. Jeszcze pełniej ilustruje się stan wiedzy pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej z zakresu resocjalizacji; nieco trudniej próby powiązania ze sobą zjawiska zdrowia społecznego, wychowania i resocjalizacji. Nieporównanie więcej wysiłku angażuje wyłowienie z wielości tekstów tych, które owe rozległe obszary problemowe scalałyby ze sobą w jedną, koncepcyjnie zorganizowaną rzeczywistość. Realizacja tego śmiałego zamierzenia, jeśli w ogóle możliwa, zaowocowałaby imponujących rozmiarów monografią. Z tej przyczyny nie przewiduje się tutaj dogłębnego przepracowania problemów – mimo to, wskazuje na potrzebę takiego tekstu.

---

ny. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji, Gdańsk 2004; T. Szkudlarek, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica. Edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009; A. Famuła-Jurczak, *Szkoła miejscem (nie)(do) rozwoju*, Kraków 2010.

[6] Zob. m.in.: P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005; A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.

Reasumując niniejszy wstęp, pragnę zaproponować Czytelnikowi tekst podejmujący problemy ponowoczesności z perspektywy zdrowia społecznego i wychowania w kontekście resocjalizacji. Jego stylistyka urzeczywistni się w języku filozoficznym i pedagogicznym, gdzie samą filozofię potraktuje się jako syntezę nauki. Tekst będzie zatem próbą zrekonstruowania rzeczywistości za pomocą generalizacji teoretycznego dorobku nauk społecznych, powiązanego ze sobą spekulatywnie, jako jedna z rysujących się możliwości.

Zdrowie[7] społeczne dotyczy relacji między jednostką a społecznością. Jego miarą jest stopień syntonii, czyli społecznego współbrzmienia, zdolność do utrzymywania prawidłowych relacji z innymi ludźmi i pełnienia ról społecznych[8]. Można zatem stwierdzić, że zdrowie społeczne staje się czynnikiem integralnego rozwoju człowieka, kreuje jego indywidualną tożsamość, jak również tożsamość społeczną, stanowiąc materiał do budowania integracji społecznej oraz rozwiązywania konfliktów. Jednocześnie zdrowie społeczne, jako specyficzna wartość, jest czynnikiem motywacyjnym, który warunkuje stosunek do prawa, wpływając na ocenę przeszłości, a także wybór celów i kierunków działań odnoszących do przyszłości. Przy czym należy w tym miejscu zaznaczyć, że współcześnie istotna staje się postawa człowieka czy to zasadnicza, czy też celowościowa wobec owego zdrowia. Postawa zasadnicza przejawia się bowiem w akceptacji rzeczywistych lub wyobrażonych stanów rzeczy. Natomiast postawa celowościowa

---

[7] Jednocześnie problem zdrowia (m.in. z perspektywy antropologicznej) zmusza ustawicznie człowieka do odkrywania też wartości ciała i cielesności, i to zarówno w wymiarze wychowawczym, jak i społecznym. Ciało bowiem stanowi podstawę zarówno istnienia i działania pojedynczej osoby, jak i wszelkich relacji międzyosobowych (akceptacja, odrzucenie) oraz relacji człowieka do świata. Każdy człowiek jest podmiotem poprzez swoje ciało. Kto w sposób świadomy i odpowiedzialny kieruje własnym ciałem, ten jest człowiekiem rozumnym i wolnym. Ten zaś aspekt wydaje się, że najbardziej wymownie wyjaśnia, dlaczego działania na rzecz zdrowia społecznego powinny mieć miejsce w ramach procesu resocjalizacji. Wydaje się, że powyższe postawy (akceptacja, odrzucenie), niejednokrotnie bardzo skrajne wobec ludzkiej cielesnej zdrowotności, propaguje się we współczesnej przestrzeni kulturowej, jak i cywilizacyjnej. Z jednej strony cywilizacja promuje cielesność i prozdrowotność (kult młodości) przez styl życia (koncentruje uwagę na zaspokojeniu wszelkich potrzeb cielesnych), a z drugiej strony lekceważy ludzką cielesność i propaguje pogardę wobec ludzkiego ciała (prostytucja, pornografia, propagowanie i reklamowanie substancji), które niszczą zdrowie społeczne.

[8] Zob. m.in.: E. S y r e k, *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000, s. 39.

związana jest z oceną różnych możliwych wariantów, okoliczności i skutków zachowań (postawa pragmatyczna, racjonalna).

W poszukiwaniu ponowoczesnego *Logos*. Realność – utopia – zaburzenie współmierności?

Ponowoczesność przez swą wielorakość (i niedookreśloność) może być rozumiana na co najmniej trzy sposoby, jako: organizacja konstrukcji teoretycznej, która wspiera się o nowe jakościowo paradygmaty racjonalności naukowej; zbiór faktów społecznych o bezprecedensowej specyfice; jedno i drugie, tj. przestrzeń mniej lub bardziej usystematyzowanego namysłu teoretycznego o referencji do współczesnej rzeczywistości społecznej. Każdy powyższy element pozwala się rozwinąć, stając się w istocie źródłem bardzo płodnych analiz (dla przykładu nietrudno powiązać kwestie teoretyczne ze zjawiskiem postmodernizmu rozumianego zarówno jako samoistny prąd w filozofii, jak i orientacja w łonie poszczególnych dyscyplin nauk społecznych)[9]. Niestety, ale zamknięty w naszkicowanych ramach problemowych i z ograniczoną objętością niniejszej pracy, zajmę się jedynie wybranymi komponentami drugiego znaczenia. Ciekawy jest zwłaszcza problem ponowoczesnego *arche*. Ufundowana na myśli oświeceniowej nauka zwykła nas oswajać z racjonalnym *Logos*; wszystko jest ze sobą powiązane w ciągu przyczyno-skutkowym, jako takie ma swój sens, może być wyjaśniane i przewidywane. Każdy element, o ile jest wkomponowany w skonceptualizowaną zawczasu strukturę, może być prawomocnie kojarzony z pozostałymi. Możliwe jest zatem zarówno wskazywanie na jego bezpośrednie i pośrednie następstwa, jak i definiowanie roli w obrębie całości. Rzeczywistość, która plasuje się poza strukturą i nie daje się zawrzeć w żadnej innej, a opartej o tę właśnie postać racjonalności, jest traktowana jako dewiacja społeczna, niedostosowanie społeczne. Zapewne z tej przyczyny ponowoczesne byty społeczne zwykło się określać tym mianem. Nie jest wszak wykluczone, iż język współczesnej nauki oderwał się daleko od desygnatu, generując sztuczną jakość, z założenia niewspółmier-

[9] E. G e l l n e r, *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997; H. P e r k o w s k a, *Postmodernizm a metafizyka*, Warszawa 2003; P. S z t o m p k a, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.

ną względem dotychczasowej teorii, a możliwą do zawarcia w jej ramach[10].

Struktura społeczna uległa daleko posuniętej dezintegracji. Brakuje naturalnego spoiwa, które łączyłoby ze sobą jej elementy (patrz: prawo i moralność). Mimo że filozofia krytyczna powątpiewa w realność obu tych pojęć, dla przeważającej większości mają one sens, stając się w istocie dogodną perspektywą ekslikacyjną. Dawne systemy aksjologiczne wyczerpały swą społeczną formułę (nie przesądzając w żaden sposób o ich słuszności, jest faktem, że straciły na znaczeniu). Równocześnie nie zostały zastąpione niczym, co można by uznać za rozsądny substytut. *Arche* stała się więc nieracjonalna, rozstała się z *Logos*, „przeistaczając się" się w ciąg nierozpoznawalnych indeterminacji[11]. Obecnie nie do końca wiadomo, co jest przyczyną, a co skutkiem, co zjawiskiem fundamentalnym (pierwotnym) wobec pozostałych, a co jednie korelatem. Wszelkie próby wyjaśnień naukowych są mocno wątpliwe (?). Tym bardziej nastraja do pesymizmu, już o bardziej praktycznej naturze, powodowana tym niemożność przewidywania zjawisk. Niektórzy skłonni są myśleć, że żyjemy w świecie, który jest dla nas niebezpieczną zagadką, tym bardziej, iż nie wiemy, co jest w nim Dobre, a co Złe.

Warunkiem koniecznym osiągnięcia szczęścia przez człowieka jest aksjomatyczność. Istota ludzka potrzebuje niezmienników, rzeczywistości oraz rozpoznanej wartości, która pozostając *constans*, daje mu poczucie bezpieczeństwa. O ile aksjomat jest przedmiotem intersubiektywnego poznania, o tyle staje się jednym z podstawowych gwarantów społecznej stabilizacji. Racją systemu społecznego jest bowiem trwanie w czasie, co nie znaczy, że w tej samej, niezmiennej postaci. Podlegając cyklowi przemian, będąc tworem dynamicznym, urzeczywistnia się wszakże w swoistym dla siebie *Logos*, jakiejś posta-

---

[10] A. G i d d e n s, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003. U tego Autora spotykamy się z bodaj ostatnią na gruncie współczesnej socjologii konceptualizacją bytów społecznych doby ponowoczesnej. Giddens, mówiąc najoględniej, nie „egzaltuje się" najnowszymi trendami w swojej dyscyplinie, a zachowuje wobec nich daleko posuniętą rezerwę. Opowiada się za syntezą dotychczasowych teorii w obrębie nowej jakości, która skonsolidowałaby socjologiczne makrokonstruktury oraz koncepcje zogniskowane na podmiocie. Znamiennym jest, że tę konsolidację uważa za realną i w swoich wysiłkach koncepcyjnych posługuje się dotychczasowym (linearnym) modelem racjonalności naukowej.

[11] O. S p e c k, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005, s. 22.

ci racjonalności. Jeśli się tę racjonalność odkryje, przyszłość w obrębie systemu stanie się przewidywalna. Jednak kiedy zasada nie urzeczywistnia się w logice celu, przyczyn i skutku, przestaje być *Logos* (*logos – nus*), a rzeczywistość, która się w niej i przez nią realizuje, staje się irracjonalna, nieprzewidywalna, pozbawiona fundamentów i trwałych układów paradygmatycznego odniesienia.

Odbiciem społecznego makrokosmosu są mikrokosmosy pojedynczych ludzi. Racjonalność systemu w toku naturalnych procesów psychologicznych i społecznych przeistacza się już od najwcześniejszych lat życia człowieka w jego racjonalność osobniczą. Do tego momentu zgodzimy się chyba wszyscy – jakość makrokosmosu i jego zasady przekładają się na mikrokosmos i jego zasadę w ten sposób, że mikrokosmos (możliwy do pomyślenia jako indywidualnie zróżnicowany w elementach swoistych dla poszczególnych ludzi) zawiera się w makrokosmosie, a *Logos* obu tych rzeczywistości jest wspólny; sądząc inaczej oba komosy byłyby niewspółmierne.

Powszechnymi odruchami na widok osoby niedostosowanej społecznie, poddanej działaniom resocjalizacyjnym jest m.in. obawa, brak zaufania, poczucie strachu, czy też ucieczka. Chciałoby się dodać również – poczucie wynaturzenia, jednak celowo unikam tutaj tego określenia. Zakładając bowiem, że osobowość osoby niedostosowanej społecznie ma walor zdezintegrowanej, musiałbym wskazać, iż osobowość jej przeciwstawna, tj. cechująca się integracją, jest wrodzona i jako taka konstytuuje naturę ludzką. To z kolei wymaga krótkiego opisania pewnych podstawowych założeń antropologicznych. Skorzystam w tym celu z kategorii pojęciowej „tożsamość".

Pod terminem „tożsamość" kryje się zbiór cech wyróżniających daną osobę spośród innych, grupa cech dla niej osobliwych, pozwalających ukazać specyfikę człowieka. Pewne rodzaje tożsamości mogą funkcjonować jako uwspólnione, tzn. mogą się generalizować na grupy zawodowe bądź wszelkie inne, powiązane ze sobą więzią dostatecznie silną i konsolidującą je wokół pewnych interesów i zespołu odpowiednio wyakcentowanych wartości. Na tej podstawie mówimy o tożsamości prawników, lekarzy etc. Zwróćmy uwagę, że ta postać tożsamości konotuje pojęcie etosu (*ethos*); wyciągamy stąd słuszny wniosek, że tożsamość potrafi wchodzić w relacje z aksjologią. Rozciąganie zakresu treściowego terminu na bardzo szerokie grupy społeczne przesłania istotę i praktyczną jego sensowność. Nie mówi

się przecież o „tożsamości Polaka", a jeśli w ogóle usiłuje uchwycić wyjątkowość danej nacji, używa się pojęcia „mentalność". Obok kategorii tożsamości wspólnych większej liczbie ludzi współwystępuje podgrupa tożsamości indywidualnych, chyba bliższych znaczeniu, jakie zwykło się intuicyjnie przypisywać temu terminowi. Czy rodzimy się z tożsamością, czy też tożsamość tą nabywamy? Uważa się, że jest to pytanie źle postawione, bowiem nie prowadzi do konkluzywnych refleksji. Nieporównanie wartościowszym jest namysł nad kwestią kształtowania się w nas tożsamości. W odpowiedzi na zgłaszany problem przychodzi nam z pomocą pedagogika. Zapożyczając z psychologii pojęcie „internalizacji" rozwija teorię wychowania, którą rozumie jako swoiste „wszczepianie" w strukturę osobowościową człowieka zespołu wartości, władnych ukształtować w nim zbiór dyspozycji, kompetencji etc., a także tożsamość[12]. W istocie tak należy rozumieć całościowy rozwój człowieka jako osoby zakładając, że jest on celem postulowanych przez współczesną pedagogikę oddziaływań wychowawczych. Niektóre z dyspozycji mają walor *stricte* społeczny – umożliwiają jednostce skuteczne (efektywne) i przebiegające według społecznie uznanych norm i przepisów ról, działanie społeczne; inne – koncentrują się na podmiocie, w tym sensie, że dostosowanie społeczne nie jest ich zasadniczym celem; chodzi właśnie o wykształcenie w człowieku jego indywidualnej tożsamości[13]. Obie te rzeczywistości pozwalają sprowadzić się– przynajmniej częściowo – do psychologicznej kategorii parametrów osobowościowych[14]. W tym znaczeniu wychowanie służy kształtowaniu społecznie pożądanych parametrów osobowościowych oraz tych, które, mimo iż społecznie nieobojętne, nie są nastawione wprost na zaspokajanie społecznych racji. Widzimy zatem, że pedagogika ma dostarczać teoretycznych podstaw kształto-

---

[12] Z. K w i e c i ń s k i, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 11.

[13] S. G a d a c z, *O umiejętności życia*, Kraków 2002; J. G ó r n i e w i c z, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001; A. O l u b i ń s k i, *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*, Toruń 1994; *Sztuka jako wyzwanie edukacyjne*, red. J. Plisiecki, Lublin 2001.

[14] K. R u b a c h a, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 26; R. S c h u l t z, *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 2001.

wania i rozwijania indywidualnych tożsamości jednostek w szerszych konfiguracjach społecznych. Czy jest to pedagogiczny paradygmat, czy też przejaw racjonalności? Wydaje się, że dopóki mówimy o indukowaniu w osobowości człowieka cech indywidualnych, a przydatnych do pełnienia zróżnicowanych ról społecznych, dopóty poruszamy się w obrębie postulatów możliwych do uargumentowania bez odwołań do filozoficznej normatywności. Kiedy jednak mamy na myśli urzeczywistnianie *par excellence* ludzkiego jestestwa, kierujemy się na tory antropologii filozoficznej[15].

Filozoficzne podstawy resocjalizacji (perspektywa antropologiczna)

Postawiony w tytule tego tekstu swoisty „problem" już na wstępie podkreśla globalność i nadzwyczajną ogólność. Istotnie, chcąc spojrzeć chociażby na resocjalizację z perspektywy eksplikacji, jej teoretycznego fenomenu, natrafilibyśmy nieuchronnie na, wydaje się, ograniczenie nie do pokonania – w postaci wielości konkurencyjnych koncepcji, teorii, kategorii opisowych, w której na przestrzeni wieków (a przede wszystkim współcześnie) „obrosła" filozofia człowieka. Warto bowiem zauważyć, że kwestia ontologicznego statusu człowieka – podejmowana zarówno jako wartość naukowo autoteliczna, jak i prakseologiczna (drugoplanowa) – dyskutowana przy okazji rozważań nad innymi problemami (koncepcją świata, programami metodologicznymi) – zaistniała już w najwcześniejszych etapach refleksji filozoficznej. Pytanie o własne jestestwo, zbieżne w istocie z zapytaniem o jakość wiedzy o rzeczywistości (w tym granice samowiedzy), inspirowało myślicieli wszystkich epok[16]. Z drugiej strony staje przed

---

[15] S. K u n o w s k i, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 170; J. T a r n o w s k i, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992, s. 143. Tarnowski używa wprost kategorii „człowieczeństwo". Inni autorzy są bardziej powściągliwi, i zamiast mówić o człowieczeństwie, posiłkują się pojęciem wszechstronnego rozwoju potencjalności wychowanka. Należy wszak zwrócić uwagę, że wychowanie jako proces *ex definitione* celowy i świadomy, musi w swoim projekcie uwzględniać granice i kierunki owego rozwoju, zatem wesprzeć się o stosowną koncepcję antropologiczną.

[16] Niekoniecznie przekładało się to na zwarte, dokończone projekty filozoficzne (jak choćby w przypadku Ingardena), ale dowodziło ogromnego zainteresowania, jakim wśród filozofów różnych orientacji i epok cieszyła się problematyka antropologiczna (zob.: M. S m o l a k, *Filozofia człowieka u Romana Ingardena*, Kraków 2003).

krytycznym zapytaniem o sensowność samego zamierzenia (ukazania w teoretycznym „obrazie" zdrowia społecznego i wychowania) – zarówno wobec ograniczenia już wyartykułowanego, jak i praktycystycznego waloru samej resocjalizacji[17].

Niech za refleksję wprowadzającą posłuży *Pedagogika resocjalizacyjna* autorstwa Czapowa i Jedlewskiego[18]. Wymienieni Autorzy na pierwszych stronach monografii podejmują problem naukowego statusu tej pedagogicznej subdyscypliny. Wskazują mianowicie na jej przedmiot, rejestr najważniejszych problemów badawczych, w odpowiedzi na które ma dopomóc resocjalizacja, akcentując utylitarność pomyślanego przez siebie projektu tej dziedziny nauki. Piszą także o metodologicznych założeniach pedagogiki resocjalizacyjnej – upodabniając ją pod tym względem, co wymowne, do nauk przyrodniczych. Problem teoretycznej identyfikacji człowieka jako podmiotu tak badań, jak i podejmowanych w oparciu o nie praktycznych oddziaływań, pozostaje właściwie nieodnotowany. Dowiadujemy się za to o obszarach interesujących pedagogów resocjalizacyjnych, sfer funkcjonowania jednostki społecznie niedostosowanej, tudzież wykolejonej moralnie, jednak samo zagadnienie ludzkiej substancji jest konsekwentnie przemilczane. Nie jest przedmiotem tego tekstu wskazywać na prawdopodobne przyczyny tego stanu rzeczy, a tylko – na tym, wstępnym etapie rozważań – problem ów wyakcentować. Paradoksalnie, Czapów i Jedlewski pozwalają wnioskować o swojej koncepcji osoby ludzkiej przez wyliczenie sfer aktualizowania się człowieka jako podmiotu resocjalizacji, umożliwiając pewną antropologiczną syntezę.

Za sprawą dokonanych do tej chwili spostrzeżeń można wskazać również na praktyczny wymiar projektu analizy resocjalizacji w ujęciu jej podstaw antropologicznych. Otóż, przyjęcie – choćby w sposób nie do końca świadomy – określonych paradygmatycznych przeświadczeń o istocie ontycznej osoby ludzkiej implikuje osobliwe zdefiniowanie przedmiotu dociekań. To paradygmat przybliża ontologiczną strukturę człowieka, określa wzajemne położenie i jakość

---

[17] Pospiszyl wskazuje nie tylko na praktyczną etiologię (genezę) resocjalizacyjnych konstruktów teoretycznych, ale także zapośredniczenie wielu z nich w doświadczeniach życia codziennego (K. P o s p i s z y l, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998, s. 8–9).

[18] C. C z a p ó w, S. J e d l e w s k i, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

korelacji między jej elementami, wreszcie – płaszczyzny aktualizowania się osobowego fenomenu człowieka. W ten sposób resocjalizacja, mimo że nie aspiruje do całościowego, a jedynie – problemowego, ujęcia spraw ludzkich, zawiera się w określonych strukturach semantycznych koncepcji antropologicznych. Z tej także przyczyny jedną z immanentnych treści pedagogiki jako dyscypliny w rodzinie nauk humanistycznych (i społecznych) jest antropologia filozoficzna[19]. Filozofia była od dawien dawna nie tylko swoistą orientacją pedagogiczną (perspektywą opisu i wyjaśniania faktów edukacyjnych, zwłaszcza w aspekcie aksjologii i teleologii pedagogicznej), ale również ważną konwencją uprawiania pedagogiki[20]. Wystarczy wspomnieć B. Nawroczyńskiego, K. Sośnickiego – członków szkoły lwowsko-warszawskiej oraz S. Kunowskiego. K. Kotłowskiego.

Należy w tym miejscu przejść do kwestii „technicznej" – czyli ukazania sposobu realizacji podjętego zamierzenia. Rysują się dwie możliwości: poszukiwania założeń w już sformułowanych koncepcjach – paradygmatów *explicite* bądź *implicite* w nich zawartych (1); zbudowania koncepcji na określonym paradygmacie antropologicznym, tudzież przewidzenia konsekwencji jego zastosowania, najlepiej w szkicu porównawczym dla kilku różnych założeń (2). Pragnę wskazać zakres treściowy problemu, kompilując ze sobą wybrane elementy obu propozycji: podstawy antropologiczne wybranych przez siebie koncepcji resocjalizacyjnych oraz porównać je ze sobą w postaci zestawienia kilku koncepcji i bazowych wobec nich paradygmatów. Rzecz wydaje się zawierać w głównych podejściach psychologicznych, które z jednej strony inspirują (dostarczają mocy sensotwórczej) interesujące nas tutaj kategorie z zakresu resocjali-

---

[19] J. Gnitecki, W. Pasterniak, *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wielkopolski 1994; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 15; Zob. także: M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna (analizy i impresje)*, Kraków 2011; *Wspomaganie pedagogiczne niedostosowanych społecznie. Teoria i praktyka*, red. L. Albański, M. Kowalski, Jelenia Góra 2011.

[20] T. Hejnicka-Bezwińska, *Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania w dyskursach pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja „ogólności" w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz 2005, s. 77 i nast.; eadem, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989; M. Nowak, J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.

zacji, z drugiej – konstytuują je w stosownych rejestrach namysłu antropologicznego. Resocjalizacja nie generuje nowej „jakości antropologicznej", a „wykorzystuje" te powstałe w naukach dla siebie bazowych: filozofii i psychologii (ściśle z nią w tej kwestii skorelowanej)[21]. Ciekawym spostrzeżeniem rysującym się już u zarania niniejszej analizy jest konstatowanie pewnych rozstrzygnięć antropologicznych na kanwie: paradygmatu – siatki pojęciowej teorii psychologicznej (1); rezultatów badań empirycznych przedsięwziętych w oparciu o przesłanki wywiedzione z paradygmatu (a) i opisane przy pomocy jego siatki koncepcyjnej (b) (2); co ma skutkować otwartą (na asymilowanie nowej empirii) strukturą psychologicznej wiedzy antropologicznej (3). Wydaje się ciekawym – z perspektywy eksplikacyjnej – wskazać na autorską koncepcję teoriopoznawczą, która z jednej strony usprawniłaby przegląd potencjalnie inspirujących resocjalizację koncepcji antropologicznych, z drugiej – umożliwiłaby, przy pomocy pewnych kryteriów i strategii metodologicznych, na włączenie ich do jej teorii.

Koncepcje z zakresu resocjalizacji zbiegają się w istocie z uznawanymi za kluczowe podejściami psychologicznymi. Jest sprawą raczej pozadyskusyjną, że w tej grupie wyliczamy orientacje: psychodynamiczną, behawioralną, poznawczą i humanistyczną. Resocjalizacja w swej warstwie teoretycznej korzysta zatem z mocy deskryptywno-eksplikacyjnej wymienionych podejść. Warto wszakże zauważyć

---

[21] Pospiszyl pisze: „Na rozwój i stałe doskonalenie systemów resocjalizacyjnych miały wpływ nie tylko poglądy filozoficzne, tłumaczące w swój sposób istotę człowieczeństwa, uwarunkowania dobra i zła itp. W nowszych czasach ważnym intelektualnym źródłem rozwoju poglądów na resocjalizację miały różne kierunki i orientacje psychologiczne, tworzone w ścisłej współzależności z poglądami filozoficznymi dotyczącymi człowieka" (K. P o s p i s z y l, *Resocjalizacja*..., op.cit., s. 8). Autor dodaje, że poszczególne podejścia psychologiczne rzadko owocowały pełną koncepcją resocjalizacji, a znacznie częściej fragmentami myśli, które układały się wespół z innymi w strukturę resocjalizacyjnej teorii (ibid.). Oznacza to: *explicite*, że teoria resocjalizacji w swojej warstwie antropologicznej nie jest monolitem a amalgamatem szeregu propozycji, *implicite*, że granice pomiędzy uwikłanymi w jej zręby koncepcjami antropologicznymi są umowne, a więc trudno identyfikowalne (nie poddające się ostrym zabiegom klasyfikacyjnym): „Wiele [...] przesłanek teoretycznych, różniących się pierwotnie między sobą, zostaje tak dokładnie przemieszanych w tyglu praktyki, że dany rodzaj zabiegów resocjalizacyjnych, chcąc być konsekwentnie sklasyfikowany pod względem intelektualnego rodowodu, musiałby zawierać tak wiele subkategorii, że raziłby sztucznością" (ibid., s. 10).

– wydaje się to znamiennym – że poza behawioryzmem (i w mniejszym stopniu – psychologią kognitywną), wszystkie pozostałe nie stroniły od konstruktów czysto teoretycznych, niepopartych należytym materiałem badawczym. Trudno podejrzewać Freuda o realizację postulatów scjentyzmu czy naturalizmu metodologicznego. Podobnie psychologów humanistycznych. Nie ma wystarczających podstaw, by nazwać tak freudyzm, jak psychologią humanistyczną, ideologiami, jednak można wyartykułować w tym miejscu tezę o ich wysoce spekulatywnym (w tym znaczeniu – *par excellence* filozoficznym) charakterze. Nawet sam behawioryzm – mimo że poparty, bezsprzecznie, solidnym zbiorem faktów empirycznych – został skonceptulizowany w strukturach paradygmatu jednostki zewnątrzsterownej. W tym znaczeniu, na równi z innymi podejściami, zawiera w sobie propozycję antropologiczną.

Psychoanalityczna koncepcja człowieka[22] to indywiduum zasklepione w sieci swoich nierzadko atawistycznych instynktów i popędów. Najsilniejszym, a zarazem podstawowym dla projektu Freuda, jest popęd libidalny. To on i podległa mu zasada rozkoszy (*Lustprinzip*) organizują całość ludzkiego aparatu psychicznego[23]. Przyjemność zarządzałaby bez reszty postępowaniem człowieka, gdyby nie normy moralne zinternalizowane przezeń w *superego*, zespół kulturowo zróżnicowanych ograniczeń społecznych, które, określając pożądany kształt relacji międzyludzkich, stają na przeszkodzie jego destrukcji[24]. Źródła ludzkiego cierpienia są złożone. Według Freuda mogą to być: przewaga natury nad kulturą, ułomności ciała, słabość instytucji odpowiedzialnych za regulację stosunków międzyludzkich w rodzinie, państwie i społeczeństwie[25]. Jest zasadnym podejrzewać, że one wła-

---

[22] Przyglądając się psychoanalitycznej koncepcji człowieka, warto zacząć od przytoczenia stanowiska Szewczuka, dla którego nie jest ona, wbrew twierdzeniem samego Freuda, nowym bytem teoretycznym, a jedynie – oryginalnie pomyślaną syntezą poglądów skonstatowanych już przed nim w obrębie filozofii i psychiatrii (W. S z e w c z u k, *Zygmunt Freud i jego koncepcja człowieka*, [w:] S. F r e u d, *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, Warszawa 2000, s. 7). Wydaje się, iż decydujący wpływ na jej kształt miały osiągnięcia badawcze w dziedzinie fizjologii E. Brucke, twierdzenia filozoficzne A. Schopenhauera i doświadczenia kliniczne J.M. Charcota (ibid., s. 7 i nast.).

[23] S. F r e u d, *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa 1995, s. 20.

[24] W. S z e w c z u k, *Zygmunt...*, op.cit., s. 11–12.

[25] S. F r e u d, *Kultura...*, op.cit., s. 31.

śnie odpowiadają za zaburzenia funkcjonowania społecznego jednostki[26].

Naczelnymi celami inspirowanych psychoanalizą oddziaływań resocjalizacyjnych są wdrażanie wychowanka do doświadczania introspekcji oraz umacnianie w nim *superego*[27]. Zajęcia odbywają się w specjalnie do tego celu konstruowanych grupach terapeutycznych, gdzie czuwa się nad konstruktywnym wyrażaniem konfliktów wewnętrznych[28], a więc napięć między elementami osobowości w ujęciu Freuda.

Zdaniem behawiorystów, ich koncepcja – w przeciwieństwie do pozostałych – odznacza się naukowością w oglądzie spraw ludzkich[29]. Człowiek nie jest tworem autonomicznym – tak, jak chcieliby go widzieć humaniści – a zewnątrzsterownym, kształtowanym i zdeterminowanym w swych zachowaniach otoczeniem społecznym[30]. O istocie ontycznej człowieka decydują jego wyposażenie genetyczne oraz środowisko fizyczne i społeczne[31]. Ludzka immanencja nie ma wpływu na zachowanie[32]. Behawioryzm przeniknął do mentalności amerykańskich elit[33], „przekształcając się" z czasem w propozycje z zakresu inżynierii społecznej, w tym – co interesuje nas szczególnie – edukacji[34]. Teorie behawioralne wydają się realizować redukcjonistyczny model osoby ludzkiej i mechanicystyczne podejście do

---

[26] Psychoanaliza jest bardzo ściśle związana z antropologią. Freudowski człowiek – dynamiczna, a więc niestała, synteza *id* i *superego*, zintegrowana na poziomie *ego*, to nic innego, jak kolejna propozycja koncepcji osoby ludzkiej. Jakość ontyczną tej ostatniej odczytujemy po elementach pomyślanej przez Freuda struktury oraz powiązaniach tych elementów w zwartą całość. Psychoanaliza – a szerzej podejście psychodynamiczne, obecne także we współczesnej resocjalizacji – pośrednio czerpią z tego dorobku. Definicja orientacji psychodynamicznej według I.G. Sarason i B.R. Sarason wskazuje na konstytutywną dominację zjawisk i procesów intrapsychicznych w kształtowaniu osobowości ludzkiej (K. P o s p i s z y l, *Resocjalizacja*..., op.cit., s. 30). Wspomniane procesy muszą się z kolei *ex definitione* zawierać w funkcjach swoiście pomyślanych elementów strukturalnych tej osobowości.

[27] S. F r e u d, *Kultura*..., op.cit., s. 37.

[28] Ibid., s. 16.

[29] J. K o z i e l e c k i, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 22.

[30] Ibid., s. 22 i nast.

[31] Ibid., s. 24.

[32] Ibid., s. 26–27.

[33] Ibid., s. 75.

[34] Ibid., s. 59 i nast.

kwestii jego resocjalizacji. Skoro niedostosowanie społeczne bierze się z niewłaściwych łańcuchów odruchowych, resocjalizację można z powodzeniem sprowadzić do wyeliminowania aspołecznych ogniw tych łańcuchów i zastąpienia ich społecznie akceptowanymi nawykami[35]. W takiej, zarysowanej ogólnie dyrektywie zawierają się propozycje behawiorystów.

Warto się przyjrzeć elementom antropologicznym uwikłanym w tej swoiście pomyślanej koncepcji człowieka. Otóż, na pierwszy rzut oka wydaje się, że antropologii jest w niej niewiele. Więcej wszak dowiadujemy się o środowisku społecznym, które ma kształtować jednostkę, niż o samej jednostce. W odniesieniu do niej spostrzega się jedynie determinizm: w kształcie uwarunkowanej środowiskiem osobowości, jakości zachowań przejawianych zawsze jako reakcja na bodźce zewnętrzne, nigdy – emanacja wewnątrzosobowych dążeń człowieka. Jednak z tej, wydaje się, wysoce „nieantropologicznej" koncepcji, wiele możemy dostrzec. Behawioryzm nie neguje istnienia życia psychicznego: przeżyć, uczuć, doznań etc., a „tylko" odbiera im status *spiritis moviens* ludzkiego zachowania. To nie afekty – mówią behawioryści – decydują o zobiektywizowanych reakcjach człowieka, a bodźce środowiskowe. Ponieważ tylko zachowanie stanowi treść intersubiektywną (poznawalną naukowo), i jest ono implikowane stanem rzeczywistości zewnętrznej (poza jednostką), nie ma też większego sensu mówić o zjawiskach i procesach wewnątrzosobowościowych. Przedstawiciele behawioryzmu milczą zatem w sprawie, która stanowi o esencji psychoanalizy. Nie dyskutują bytów teoretycznych sformułowanych w koncepcji freudowskiej – nie piszą nic o składnikach osobowości, ich hierarchicznym uszeregowaniu, jakości struktury, którą w konsekwencji musiałby stworzyć. Zamiast tego odbierają im – pod warunkiem, że istnieją realnie – moc sprawczą w dziedzinie rozstrzygania o zachowaniu człowieka. Konstrukcja myślowa, którą proponują nam behawioryści, jest zatem dwuznaczna: z jednej strony akcentują oni warunkowanie jako meritum własnej propozycji, z drugiej – nie podejmują zapoczątkowanych przez psychoanalityków dywagacji nad koncepcją antropologiczną[36].

---

[35] K. P o s p i s z y l, *Resocjalizacja*..., op.cit., s. 41.

[36] Wobec tych faktów możliwym jest wnioskowanie na trzy sposoby: behawioryzm nie kreśli żadnej koncepcji w zakresie antropologii (1), behawioryzm dołącza się do zmodyfikowanej swoimi twierdzeniami antropologii innych podejść (2),

Odpowiednikiem psychologicznej koncepcji poznawczej w resocjalizacji jest model upośledzenia uczenia się, częściowo także – psychoedukacyjny, natomiast reprezentacjami podejścia humanistycznego są modele: transcendentalny, kontrkulturowy, a w pewnym ujęciu również – ekologiczny[37]. Twierdzenia psychologii humanistycznej nie mogą się poszczycić zbytnią recepcją w obrębie teorii i praktyki resocjalizacyjnej. Dzieje się tak zapewne z dwóch zasadniczych powodów: psychologia humanistyczna jest ciągle orientacją *in statu nascendi* – nie dojrzała jeszcze do koherentnego i całościowego konstruktu, wyakcentowanie wartości „samorealizacji", „samorozwoju" i człowieka rozumianego holistycznie i autotelicznie, muszą „razić" swą abstrakcyjnością wzmaganą wrażeniem niekompatybilności wobec realiów placówek penitencjarnych i tradycjonalistycznym podejściem do samej resocjalizacji (pojmowanej nie tyle jako „pomaganie" sprawcom przestępstw, ile ich „nawracanie", „reedukowanie", „oduczanie" i wymierzanie im „sprawiedliwości"). Z tych przyczyn warto zająć się antropologicznymi podstawami psychologii kognitywnej.

Podstawowym pojęciem kognitywistyki jest informacja. Człowiek ma moc pozyskiwać, gromadzić i przetwarzać wiedzę. Równocześnie jest jej demiurgiem – powołuje do życia nowe fakty – i beneficjentem, czyni z informacji praktyczny użytek. Wiedza przyczynia się nie tylko do wzrostu zasobów intelektualnych jednostki, ale również kształtowania jej konstrukcji psychicznej[38]. Kategoriami związanymi wprost z wiedzą są myślenie i struktury poznawcze. Człowiek znamionuje się myśleniem o swoistej dla siebie jakościowej specyfice. Myślenie ludzkie można mianowicie opisać przy użyciu całej siatki kwantyfikowalnych, tudzież możliwych do zoperacjonalizowania, koordynatów, takich jak np.: inteligencja, kompetencje językowe, możliwo-

---

koncepcja antropologiczna w ujęciu behawioryzmu istnieje jako zbiór łańcuchów warunkowych, potraktowanych jako byty samoistne. Nie podejmuję się zweryfikować drugiej tezy, za to optuję za rozwiązaniem ostatnim. Istotą „pełnowartościowej" teorii psychologicznej jest przedłożenie swoistej dla siebie (wobec przedłożonych twierdzeń i założeń) koncepcji człowieka. Skoro behawioryzm aspiruje do miana „jedynie słusznej" teorii we współczesnej psychologii, skazuje się *implicite* na rozliczenie z tego postulatu. Jedynym, co behawioryzm „wie na pewno" jest zjawisko warunkowania, a zatem ono właśnie stanowić musi punkt centralny jego koncepcji antropologicznej.

[37] K. P o s p i s z y l, *Resocjalizacja...*, op.cit., s. 12–14.

[38] J. K o z i e l e c k i, *Koncepcje...*, op.cit., s. 170–171.

ści myślenia abstrakcyjnego[39]. Choć wiemy prawdopodobnie wiele o strukturach poznawczych – są wszak znane w psychologii już za sprawą klasyków: Piageta i Wygotskiego – ciekawym spostrzeżeniem jest fakt, że stanowią o indywidualnej tożsamości jednostki[40]. Warto zatrzymać się przez chwilę nad kwestią zobrazowania osiągnięć kognitywistyki dla potrzeb resocjalizacji. Przedstawiciele psychologii poznawczej wskazują na walor wartościujący informacji. Podkreślają ponadto, że integralną tendencją umysłu ludzkiego jest wartościowanie. Istotnie już pobieżna analiza znanych nam z życia codziennego komunikatów potwierdza tezę o ich aksjologicznej nieobojętności (wydaje się, że ta ostatnia jest w ogóle niemożliwa, skoro Prawda jest jednym z filarów modernistycznej triady aksjologicznej). Dochodzi zatem w psychice ludzkiej do permanentnej walencji: zarówno tej pozytywnej – kiedy treść komunikatu kojarzona jest z przyjemnymi doznaniami, jak i negatywnej – gdzie informacja wchodzi w asocjacje z uczuciami nieprzyjemnymi[41]. Naczelnym celem wychowania w ujęciu psychologii kognitywnej jest takie upodmiotowienie człowieka, by wyposażyć go w kompetencje świadomej kreacji własnych konstruktów poznawczych. Podkreśla się, że stopień ich adekwatności

---

[39] Ibid., s. 171.

[40] Ibid., s 176. Człowiek dzięki nim ma z jednej strony wiedzę o świecie i sobie samym, a z drugiej – określonej jakości (zdefiniowanej względem swoich dotychczasowych struktur poznawczych) możliwości percepcji, czyli potencjalnego zasymilowania informacji mogących oba te rodzaje wiedzy zmodyfikować. Wspomniane „możliwości" to nic innego, jak selekcja komunikatów. Skoro naszą percepcję faktów determinują już ukształtowane struktury myśli – to przez nie nakładamy na rzeczywistość osobliwą siatkę pojęciową; pełnią one również funkcję selekcjonującą. Jeśli dotychczasowe struktury wskutek napływu faktów różnych od tych, które przyczyniły się do ich wykrystalizowania, ulegną „przeciążeniu", powstaje nowa jakość. Nietrudno tutaj o analogie do kuhnowskiego modelu nauki, gdzie dominujący paradygmat w chwili swej falsyfikacji jest zastępowany nowym, zdolnym do opisu i wytłumaczenia do tej pory nieznanych kategorii rzeczywistości. Kognitywna antropologia posiłkuje się zatem – rekapitulując te generalizacje – pojęciami informacji, struktur poznawczych i nadrzędnym względem nich – terminem „umysł".

[41] Zastanawia, że zależnie od zmieniającej się sytuacji – kontekstu, w którym informacja aktualizuje swój sens, nabiera jakości znaczeniowej – percepcja tych samych nawet treści może być wartościowana przeciwstawnie. Nas powinna jednak zainteresować w pierwszej kolejności informacyjna aksjologia – bowiem łatwo nasuwającą się intuicją jest możliwość takiego przeobrażenia struktur poznawczych człowieka, by przejawiane przezeń zachowania (niedostosowania społecznego) nie generowały już w nim pozytywnych wrażeń (a przeciwnie zaczęły być wartościowane negatywnie).

wobec rzeczywistości życia jednostki jest kryterium jej powodzenia bądź nie, zatem także – dobrej akomodacji do realiów albo społecznego niedostosowania[42].

Mając na względzie powyższe refleksje oraz pamiętając o dwóch wyodrębnionych na wstępie obszarach problemowych – antropologicznych podstawach koncepcji resocjalizacyjnych (1), konsekwencji zastosowania danego paradygmatu w szkicu porównawczym dla kilku różnych propozycji oraz inspirowanych nimi koncepcji (2) – w toku analizy zaprezentowałem postawy antropologiczne trzech podejść.

Antropologią koncepcji psychodynamicznej jest immanencja afektywna. W obrębie wachlarza psychodynamicznych propozycji do statusu najbardziej znanej (i twórczej w odniesieniu do problemu badań) jest psychoanaliza. Tutaj ontologia konstrukcji myślowej urzeczywistnia się przy pomocy kategorii *id*, *ego*, *superego*. Czynnikiem animującym elementy struktury jest *libido*. Dzięki temu ma ona charakter dynamiczny i otwarty. Warto zaznaczyć, że granice między wyodrębnionymi w ten sposób warstwami osobowościowymi są płynne, a ich pogranicza – charakteryzują się przeciwstawnymi tendencjami.

Antropologia koncepcji behawioralnej urzeczywistnia się w łańcuchach warunkowych. Behawioryzm nie rości sobie pretensji do całościowej (ani też wyrażanej *explicite*) koncepcji antropologicznej. Rezygnuje z dyskusji nad propozycjami konkurencyjnych nurtów, a tylko poddaje w wątpliwość wypływający z nich wniosek jednostki autonomicznej, powodowanej zjawiskami i procesami wewnątrzosobowościowymi. W przypadku behawioryzmu następuje przesunięcie dominanty myślowej na rzeczywistość poza jednostką (internalizuje się ona do osobowości ludzkiej jako ogniwa pomyślanych strukturalnie łańcuchów warunkowych).

---

[42] Ibid., s. 227. Praca terapeutyczna nie może przypominać formuły proponowanej przez psychoanalityków, ani behawiorystów – nie chodzi o upatrywanie w człowieku odpowiednio bezradnego, powodowanego podświadomymi siłami aktora swojej egzystencjalnej tragedii albo jednostki jedynie reaktywnej wobec bodźców zewnętrznych, a niezdolnej do przedsiębrania autonomicznych (wypływających od wewnątrz) inicjatyw, a raczej o eksperta w swojej sprawie oraz badacza – eksploratora weryfikującego jakość hipotez odnośnie do własnego życia. Tak pomyślana terapia nadaje jej walor naukowości: w istocie upodabnia proces leczniczy do pracy badawczej. Miejsce nieporadnego, upośledzonego w jakimś aspekcie pacjenta zajmuje kompetentny badacz, który, opierając się na naukowej racjonalności, usiłuje wyjść z kryzysu w sposób konstruktywny. Warto zauważyć, że psychologia kognitywna podsuwa kryterium racjonalności (rozumu) jako probierz jakości stawianych hipotez, jak i – na samym początku – warunek *sine qua non* terapii.

Wyodrębniono najbardziej ogólne konsekwencje zastosowania w praktyce resocjalizacyjnej zanalizowanych podejść psychologicznych (pośrednio więc założeń antropologicznych, na których są ugruntowane).

Resocjalizacja inspirowana podejściem psychoanalitycznym przeradza się w terapię osobowości neurotycznej. Dzieje się tak pomimo ostrożności samego Freuda, który przestrzegał przed stosowaniem metod psychoanalitycznych jako substytutu wychowania oraz rozróżnienia między psychopatią a neurozą (w odniesieniu do tej pierwszej psychoanaliza nie jest wskazana). Godnym wyartykułowania jest leczniczy (a nie – edukacyjny, wychowawczy) charakter oddziaływań resocjalizacyjnych. Pragnie się za ich sprawą skanalizować aspołecznie realizowane popędy. W konsekwencji uznania, że człowiek ze swej natury jest zły, resocjalizacja staje się jednocześnie redukcjonistyczna i zachowawcza w swych postulatach. Bowiem, z jednej strony koncentruje się tylko na negatywnie wartościowanych skłonnościach ludzkich – które wywodzi z założonych *a priori*, koncepcyjnie przesłanek teoretycznych, z drugiej zaś – nie zakłada *metanoi*, a jedynie – konstruktywne wyzyskanie drzemiących w jednostce instynktów śmierci (agresji) i *libido*.

Wskutek przyjęcia paradygmatu behawioralnego zyskuje resocjalizacja postać oduczania tych kategorii zachowań, w których upatruje się desygnatu społecznego niedostosowania. Zakłada się mianowicie, że za dysocjalność odpowiedzialne są wzmocnienia zachowań negatywnych. Zatem łańcuchy warunkowe, które wykształciły w człowieku tendencje do ich przejawiania, winny być zastąpione nowymi – tak, by ich efekt finalny (behawioralny) owocował zachowaniami społecznie akceptowanymi. Oduczanie „złych" nawyków i równoczesne zastępowanie ich „dobrymi" zaświadcza o istocie tak definiowanej resocjalizacji.

W resocjalizacji ukonstytuowanej w obrębie paradygmatu kognitywnego rezygnuje się z leczenia (właściwego psychoanalizie) oraz niepogłębionej o sferę poznawczo-afektywną modyfikacji zachowań (co charakteryzuje orientację behawioralną), a proponuje w zamian swego rodzaju „pracę badawczą", w której podmiot wybiera najwłaściwszą spośród wypracowanych wespół z prowadzącym, koncepcję życia. Na tę ostatnią składają się hipotezy, jak postąpić w sytuacjach stanowiących przedmiot rozważań, a zarazem przyczynek do samej

pracy. Uważa się, że źródłem niedostosowania społecznego są wadliwie ukształtowane struktury poznawcze, zatem, chcąc przeciwdziałać niedostosowaniu, należy te struktury zmienić, a w ich miejsce wprowadzić nowe. W tym też celu dostarcza się jednostce informacji komunikujących inny od dotychczasowego ogląd rzeczywistości i motywuje ją do wysiłku autokreacji. Zwłaszcza z tego ostatniego powodu wydaje się kognitywizm orientacją na wskroś humanistyczną, a realizowane na jego podstawie oddziaływania – podmiotowymi.

Jakość przemyśleń przyczynia się do cokolwiek krytycznej refleksji nad stopniem zasymilowania przez resocjalizację ponad dwuipółtysiącletniego dorobku myśli filozoficznej. Zdumiewa nikła samowiedza dyscyplinarna w obrębie pedagogiki resocjalizacyjnej: brak orientacji w obrębie czynionych, nierzadko nieświadomie, założeń antropologicznych. Brakuje szerszego rozeznania zarówno w dziedzinie antropologii filozoficznej, jak i znanych (i ważnych zarazem) osiągnięć filozofii nauki od czasów Kuhna. Nieukonstytuowanie siatki konceptualizacyjnej teorii w ramach określonego paradygmatu musi rodzić podejrzenie tendencji do nieuprawnionego absolutyzowania formułowanych w obrębie resocjalizacji konstruktów teoretycznych. Nie wymaga się od niej opowiedzenia za określoną wykładnią kwestii fundamentalnych dla całej nauki (dla przykładu, ontologicznego statusu prawdy czy epistemologii poznania ludzkiego), ani tym bardziej czynienia w tym zakresie własnych rozstrzygnięć, ale – z uwagi na jej osobliwość jako nauki społecznej – wyakcentowania paradygmatu antropologicznego, na którym ma się opierać opis i wyjaśnienie w przynajmniej w jednostkowej koncepcji resocjalizacyjnej. Nie należy bowiem przekonywać, że paradygmat implikuje zarówno jakość syntaktyczną teorii, jak i jej podstawowe kategorie pojęciowe. Nieświadome, czy choćby nie w pełni świadome, wikłanie się w struktury myślowe jednego paradygmatu musi rodzić zarzut tendencyjności bądź ograniczenia poznawczego[43].

---

[43] Kontrargumentem dla wyżej artykułowanego zarzutu nie jest bynajmniej empiryczny charakter resocjalizacji. Przez swój swoisty przedmiot nie może się ona uchronić od antropologicznych dylematów. Abstrahując od tych problemów, wpisuje się w konsekwencji w koleiny poznawcze jednego paradygmatu, traktując go jako wyczerpanie obiektywistycznych potencji nauk przyrodniczych. Zauważa się w istocie, jeśli nie apoteozę, to – atencję dla determinizmu, który ma znamionować uprawdopodobnienie indukcyjne. Filozofia nauki dowodzi jasno, że nauki społeczne nie dysponują mocą ekslikacyjną dyscyplin, które mogą być osadzone

Dlaczego zatem nie korzysta resocjalizacja z filozoficznych koncepcji człowieka jako jedynych źródeł pozyskania pełnej wiedzy antropologicznej? Zapewne obawia się: sformalizowania i nadmiernej teoretyzacji swoich konstrukcji, odejścia od statusu dyscypliny empirycznej i praktycystycznej. Przy czym obie obawy mogą być bezpodstawne.

Jedynym paradygmatem, na którym oprzeć możemy naukę w sferze epistemologii (metodologii) jest logika. Rzeczy, które nie istnieją teoretycznie, nie mogą też istnieć empirycznie. Filozofia dostarcza faktów dedukcyjnych, uzyskanych w drodze wnioskowań formalnych. Realizowane przez nie prawa logiki, gwarantują poprawność teoretyczną. Jakość urzeczywistniania się teorii w praktyce można z kolei zweryfikować w toku empirii, operacjonalizując byty teoretyczne do pytań badawczych. W ten sposób zachowa się z jednej strony logiczną poprawność całościowo pomyślanych filozoficznych propozycji, z drugiej natomiast – jakość ich aktualizowania się w rzeczywistości realnie istniejącej. Empiryczny potencjał resocjalizacji realizuje się w weryfikacji koncepcji z zakresu antropologii filozoficznej. O ile fakty empiryczne nie przeczą tym teoretycznym, zasadnym jest formułować pewne konstrukcje teoretyczne, a następnie konstatować na ich bazie dyrektywy prakseologiczne.

Gdyby urzeczywistnić postulowany model racjonalności, kolejne etapy konceptualizacji teorii resocjalizacyjnej układałaby się w strukturę prezentowaną na rycinie 1.

Resocjalizacja w prezentowanej koncepcji została pomyślana jako dyscyplina humanistyczno-społeczna. Jej korzenie humanistyczne determinuje filozofia (uważa się mianowicie, że resocjalizacja ma *ex definitione* filozoficzne konotacje). Jeśli przedmiotem swoich dociekań i praktycznych oddziaływań czyni eliminowanie (bądź minimalizowanie) niedostosowania społecznego człowieka, musi u samego swego zarania określić jego projekt antropologiczny. W przeciwnym wypadku myślenie i działanie, jako nieukonstytuowane w zobiektywizowanej rzeczywistości, byłyby nieprawomocne. Walor społeczny resocjalizacji dokonuje się za sprawą podmiotu – człowieka, tre-

---

– wskutek możliwości materialistycznego pomyślenia swojej przestrzeni badawczej – w rygorach determinizmu. Wyznacznikiem resocjalizacji jako dyscypliny nieprzyrodniczej jest zatem probabilizm, generujący nieoczywistość i wieloalternatywność. Także w odniesieniu do antropologii.

Część I teoretyczna (dedukcyjna) konceptualizacji

paradygmat ontologiczny

paradygmat antropologiczny	**paradygmat triady aksjologicznej**	**wartości społecznie uznawane (akceptowane)**
właściwości osoby ludzkiej	**wartości uniwersalistyczne**	**cele resocjalizacji jako działalności społecznej**
możliwości procesu resocjalizacji	aksjologia i teleologia resocjalizacji (sensowność praktyczna jej procesu)	

Część II empiryczna (indukcyjna) konceptualizacji

weryfikacja empiryczna założeń antropologicznych

ogólna teoria resocjalizacji

koncepcja szczegółowa 1	koncepcja szczegółowa 2	koncepcja szczegółowa n

formułowanie dyrektyw prakseologicznych

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 1. Koncepcja pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny humanistyczno-społecznej

ści substancjalnej życia społecznego i zaangażowanego w interakcje społeczne, których jakość, odczytywana jako niepożądana, ma ulec zmianie, czyli przekształceniu dotychczasowej aktualizacji korelacji człowiek – społeczeństwo.

Przedstawiono dwa etapy konceptualizacji bytów teoretycznych w resocjalizacji. Nie uważa się bynajmniej – zgodnie z treścią już poczynionych refleksji – aby wywołane byty miały jakość samoistną, były niezależne naukowo. Przewiduje się za to zapośredniczenie wysiłków koncepcyjnych w określonym paradygmacie ontologicznym. Tę podstawową kategorię zdefiniowano dość szeroko: obejmuje ona z jednej strony koncepcję świata, w który ma urzeczywistniać się podmiot resocjalizacji oraz sam jej proces, z drugiej koncepcję człowieka – podmiotu. Ze względu na istotność pewnych elementów konstytuujących paradygmat ontologiczny, wyodrębniono w nim specyficzne jakościowo rzeczywistości: paradygmatu antropologicznego (będącego w istocie uściśleniem potraktowanych globalnie w paradygmacie ontologicznym właściwości człowieka), paradygmatu triady aksjologicznej jako zespołu odpowiednio definiowanych wartości uniwersalnych, fundamentalnych dla wszelkiej sensownej refleksji wartościującej oraz zmiennych – w przeciwieństwie do dwóch poprzednich kategorii – wywiedzionych z wartości społecznie akceptowanych celów resocjalizacji. Treści paradygmatu triady aksjologicznej zoperacjonalizowanego do wyprowadzonych z niego drogą dedukcji

wartości szczegółowych składają się na określoną jakość koniecznej normatywności[44].

Wskutek dedukcji i porównania (zestawienia) otrzymano określoną koncepcję teoretyczną resocjalizacji. W drugim (empirycznym) etapie zabiegów koncepcyjnych należy ją poddać weryfikacji badawczej. Empiria ma dostarczyć materiału identyfikującego realny desygnat pomyślanych w koncepcji kategorii teoretycznych. Jeśli psychologia stosowana potwierdzi (dokona konfirmacji) zdań koncepcji teoretycznej, nadaje się jej status ogólnej teorii resocjalizacji. Jeżeli któreś ze zdań projektu zostanie zanegowane – zgodnie z nakazem sensowności i praktycznej użyteczności koncepcji resocjalizacyjnych – ulega wykluczeniu na tym etapie konceptualizacji. Jeśli dojdzie do falsyfikacji projektu – adekwatnie do myśli wyrażonej powyżej – odrzuca się go i szuka alternatywy w innej koncepcji antropologicznej.

Myśli prawdziwe teoretycznie i empirycznie składają się na ogólną teorię resocjalizacji. Zakłada się, że będą dotyczyć wszystkich obszarów aktualizowania się teorii i praktyki resocjalizacji. Przewiduje się również, że teorię ogólną zasilą zdania zaczerpnięte z wielu różnych koncepcji. Jest mało prawdopodobnym, aby jedna koncepcja antropologiczna poddawała się pozytywnej weryfikacji empirycznej w całości, a wszystkie pozostałe – zgoła odwrotnie. Otrzymany amalgamat koncepcyjny scala się na zasadzie koherencji, tj. wyklucza zdania

---

[44] Zakłada się, że resocjalizacja nie może być bytem oderwanym od trwałego fundamentu – innymi słowy, musi być w jakiś sposób „zaimpregnowana" na radykalne, nieracjonalne, czy wreszcie amoralne oczekiwania społeczne. Syntezą wartości zdefiniowanych substancjalnie oraz tych pomyślanych, jako niestałe byty społeczne, jest aksjologia i teleologia resocjalizacji. Pierwszy człon odnosi się do wartości, o których realizacje ma zabiegać resocjalizacja, drugi – nawiązując do tych wartości – informuje nas o celach procesu. Zakładane cele i wartości muszą korespondować z właściwościami osoby ludzkiej. Konstrukcja logiczna, która dostarcza nam ich rejestru, zasadza się na aksjomacie antropologicznym. Filozofia człowieka obfituje w szereg koncepcji, które w sobie właściwy sposób definiują byt ludzki. W toku dedukcji – jeśli koncepcja nie czyni tego *explicite* – możliwym jest wywieść z nich elementy konstytutywne dla człowieka wraz z zespołem właściwości, składających się w połączeniu na dany projekt antropologiczny. Ten ostatni odgrywa w pierwszym (teoretycznym) etapie konceptualizacji rolę trudną do przecenienia. Weryfikuje on mianowicie już na wstępie sensowność oczekiwań (postulatów) wyrażonych w aksjologii i teleologii resocjalizacyjnej. Jeśli jakiś element tej kategorii wyklucza element kategorii drugiej, pierwszeństwo przyznaje się koncepcji antropologicznej. Kryterium oceny prawdziwości zdań projektu teoretycznego jest koherencyjna teoria prawdy.

sprzeczne z innymi, zastępując je uprzednio zweryfikowanymi zdaniami z innych projektów antropologicznych. Z uwagi na ogólność twierdzeń teorii ogólnej (globalny charakter jej samej) wyodrębnia się w teorii koncepcje 1–n jako reprezentacje wszystkich obszarów problemowych resocjalizacji (identyfikowanych według różnych kryteriów).

Warto rozważyć teoretyczną możliwość pozytywnej weryfikacji empirycznej wszystkich zdań wszelkich koncepcji antropologicznych. Prawdopodobieństwo wystąpienia tej sytuacji jest bardzo niewielkie, jednak na potrzeby teorii należy przewidzieć i tę ewentualność. Jeśli mianowicie zdania wszystkich projektów okażą się prawdziwe, należy – przy pomocy koherencyjnej teorii prawdy – zbadać ich wzajemną korespondencję. Za punkt odniesienia (kryterium weryfikujące prawdziwość zdań kolejnych koncepcji antropologicznych) posłużą zweryfikowane empirycznie zdania koncepcji pierwszej. Jeśli wykażą się żądaną prawdziwością, zostaną włączone do ogólnej teorii resocjalizacji, będą niewykluczone z dalszego namysłu koncepcyjnego. Przewiduje się teoretyczną możliwość, że wszystkie zdania wszystkich koncepcji okażą się być zgodne z pierwszą zweryfikowaną empirycznie koncepcją antropologiczną. Wówczas ubogacą ogólną teorię resocjalizacji: poszerzając ją o dotychczas nieuwzględnione (nieopisane) elementy, pod warunkiem zgodności z innymi zdaniami, które czynią ów element swoim przedmiotem (w tej sytuacji ostatecznym kryterium weryfikacji prawdziwości zdań będzie empiria) (1), uszczegóławiając ogólniejsze zdania teorii (2). Z punktu widzenia logiki – przyglądając się tam pomyślanej metodologii pozyskania ogólnej teorii resocjalizacyjnej – kolejność weryfikacji projektów antropologicznych (z puli sformułowanych w obrębie antropologii filozoficznej) nie ma znaczenia i jako taka może być nawet przypadkowa: zdania prawdziwe pierwszej koncepcji zostaną włączone do teorii, podobnie jak – zgodne z nimi – propozycje z kolejnych paradygmatów (jeśli uszczegóławiają zdania prawdziwe) oraz propozycje zweryfikowane uprzednio empirycznie (jeśli traktują o nowej rzeczywistości). Warto jednak zacząć od weryfikacji koncepcji maksymalistycznej, tzn. takiej, która pozwala na realizację możliwie wielu elementów resocjalizacyjnych aksjonormatywów. Poza względami praktycznej użyteczności resocjalizacji, pozwoli to już na samym początku nadać teorii resocjalizacji względnie zamkniętą strukturę. Należy również poczynić

pewne doprecyzowanie „przypadkowości" doboru koncepcji – wskazując, że paradygmat nie może przekreślić całości celów i wartości, na których ma zasadzać się resocjalizacja, zatem tego rodzaju rozstrzygnięcia antropologiczne powinny być wyłączone z niniejszych rozważań.

Koncepcja resocjalizacji jako dyscypliny humanistyczno-społecznej usuwa wszystkie podnoszone w tym tekście zastrzeżenia pod adresem współczesnej teorii resocjalizacyjnej. W pierwszym rzędzie wychodzi naprzeciw włączeniu do zabiegów koncepcyjnych propozycji z zakresu antropologii filozoficznej; tutaj odgrywają one bardzo istotną rolę (określają sensowność aksjologii i teleologii resocjalizacyjnej). Przewiduje się weryfikację wielu filozoficznych koncepcji antropologicznych, a w konsekwencji oparcie resocjalizacji o całościowo pomyślany paradygmat osoby ludzkiej. Czy można skonstruować resocjalizację inaczej, aniżeli poza filozofią? Przeprowadzone tutaj wnioskowania wskazały na niemożliwość tego projektu. Czy należy ją widzieć inaczej, bowiem filozoficzne potraktowanie resocjalizacji uczyni ją nauką formalną, nada niepotrzebnych jej rysów teoretyczności i przekreśli utylitarność kreślonego projektu? Udowodniono, że tak się nie stanie – resocjalizacja ukonstytuuje się na pewnych i wieloaspektowych przesłankach (1), które pozwolą wyprowadzić równie pewne i wielopłaszczyznowe dyrektywy (2).

Literatura

Chmielowski B., *Perspektywy pedagogiki społecznej jako nauki wobec wyzwań cywilizacyjnych przełomu stuleci*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przecławska, W. Theiss, Warszawa 1999.

Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

Famuła-Jurczak A., *Szkoła miejscem (nie)(do) rozwoju*, Kraków 2010.

Freud S., *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa 1995.

Gadacz S., *O umiejętności życia*, Kraków 2002.

Gellner E., *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997.

Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003.

Gnitecki J., Pasterniak W., *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wielkopolski 1994.

G ó r n i e w i c z J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001.

H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T., *Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania w dyskursach pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja „ogólności" w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Bydgoszcz 2005.

H e j n i c k a - B e z w i ń s k a T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.

K o w a l s k i M., F a l c m a n D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna (analizy i impresje)*, Kraków 2011.

K o w a l s k i M., G a w e ł A., *Zdrowie – wartość – edukacja*, Kraków 2006.

K o z i e l e c k i J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.

K u n o w s k i S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.

K w i e c i ń s k i Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

L e g o w i c z J., *Filozofia grecko-rzymska. Problemy, źródła, rozwój*, [w:] *Wybrane teksty z historii filozofii. Filozofia starożytna Grecji i Rzymu*, red. J. Legowicz, Warszawa 1968.

N o w a k M., G a j d a J., *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność,* Lublin 1997.

O l u b i ń s k i A., *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*, Toruń 1994.

P e r k o w s k a H., *Postmodernizm a metafizyka*, Warszawa 2003.

P o s p i s z y l K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.

R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008.

R a d z i e w i c z - W i n n i c k i A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004.

R e a l e G., *Historia filozofii starożytnej*, Lublin 1994.

R u b a c h a K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

S c h u l t z R., *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 2001.

S m o l a k M., *Filozofia człowieka u Romana Ingardena*, Kraków 2003.

S p e c k O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2005.

S y r e k E., B o r z u c k a - S i t k i e w i c z K., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009.

S y r e k E., *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000.

S z e w c z u k W., *Zygmunt Freud i jego koncepcja człowieka*, [w:] S. F r e u d, *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*, Warszawa 2000.

S z k u d l a r e k T., *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica. Edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*,

red. T. Szkudlarek, Kraków 1995.

S z t o m p k a P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.

S z t o m p k a P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005.

Sztuka jako wyzwanie edukacyjne, red. J. Plisiecki, Lublin 2001.

Ś l i w e r s k i B, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

Ś l i w e r s k i B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.

T a r n o w s k i J., *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

U r a m o w s k a - Ż y t o B., *Medycyna jako wiedza i system działań*, Wrocław 1980.

W o y n a r o w s k a B., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008.

Wspomaganie pedagogiczne niedostosowanych społecznie. Teoria i praktyka, red. L. Albański, M. Kowalski, Jelenia Góra 2011.

MIROSŁAW KOWALSKI

Between the evolution of social health and education (a few philosophical reflections on the rehabilitation in post-modern times)

Post-modern time is a problem of meanings mixing. Mutually competitive and mutually exclusive meanings compete as an equal in the marketplace of ideas. This mixing arises clamor, babble of words that need to validate themself, not finding it in themselves. The idea of deconstruction reached the absurd, for nothing seemed to experience Husserl's utopia, who claimed the ability to build of no-assumption theory. All kinds of meanings need assumptions. Definitions of anomie, social disintegration and human personality, the atomization of social relationships, moral relativism, acquire meaning only in light of certain paradigms (they have a right to exist only thanks to him), which does not mean that their categories in each case are identical. In these reflections I was looking for reasons to justify the modern rehabilitation in anthropology and axiology. I asked yet about human identity and the ethical quality of social phenomena from the perspective of public health, too.

WIESŁAW SIKORSKI

Znaczenie komunikacji niewerbalnej w oddziaływaniach profilaktycznych

Wprowadzenie

Wiele informacji podczas komunikowania się jest przekazywanych bezsłownie, to znaczy przy użyciu mniej lub bardziej jasnych symboli niewerbalnych. Chociaż większość z nas zazwyczaj nie przejawia świadomej troski o posługiwanie się tego typu sygnałami, to i tak „język ciała" pełni niezmiernie ważną funkcję w procesie porozumiewania się z innymi ludźmi. Rezultaty wielu eksperymentów zdają się potwierdzać, że umiejętności tworzenia i odczytywania komunikatów pozawerbalnych mogą znacząco wspomagać informacje przekazywane słownie, a niekiedy skutecznie je zastępować. Innymi słowy „mowa ciała" może przybierać kształt autonomicznych przekazów, na tyle ekspresywnych, że nie wymagają równoczesnego użycia słów. Co więcej znawcy przedmiotu są przekonani, że niewerbalne sygnały o wiele skuteczniej przekazują znaczenia niż sygnały werbalne. Innymi słowy oznacza to, że porozumiewanie się na płaszczyźnie pozawerbalnej bywa prawdziwsze od słownego[1].

Nie ulega wątpliwości, że tak rozumiany „prymat sygnałów wizualnych" może wydatnie usprawniać komunikowanie się podczas oddziaływań profilaktycznych. Umiejąc korzystać z dużego potencjału komunikacyjnego tkwiącego w języku ciała, można stać się bardziej wiarygodnym w tym, co jest przekazywane osobom objętym profilaktyką. Dysponując odpowiednią wiedzą i umiejętnościami praktycznymi w zakresie komunikowania się bez słów można stać się skuteczniejszym, bardziej perswazyjnym nadawcą tego rodzaju przekazów, jak i ich lepszym odbiorcą. W tym drugim wypadku ma to umożliwić

[1] P. Collet, *Księga znaków. Jak poprzez ciało wyrażamy swoje myśli i uczucia*, Warszawa 2004, s. 62.

rozpoznanie rzeczywistych intencji osób objętych profilaktyką. W takim razie – mówiąc o funkcji zachowań niewerbalnych w profilaktyce – trzeba je postrzegać dwustronnie, a więc jako mające służyć polepszeniu relacji między prowadzącym profilaktykę a uczestnikami, a także rozpoznawaniu ich rzeczywistych oczekiwań, łącznie z oceną ich stanu emocjonalnego. Ten ostatni z atrybutów języka gestów wynika z faktu, że uczucia i emocje są dokładniej i rzetelniej ujawniane przez sygnały niewerbalne niż słowne środki wyrazu.

Funkcje komunikacji niewerbalnej

Przekazy niewerbalne spełniają wiele różnych istotnych komunikacyjnie funkcji w oddziaływaniach profilaktycznych. Są one nie tylko ważnymi czynnikami odpowiedzialnymi za jakość percepcji interpersonalnej, lecz także mają ogromne znaczenie dla jakości i przebiegu oddziaływań profilaktycznych. Chociaż komunikaty niewerbalne często dopełniają czy wzmacniają treści przekazywane słownie, to same dostarczają pewnych rodzajów informacji, których nie sposób uzyskać werbalnie.

Antropolog A. Mehrabian twierdzi, że 7% znaczenia danej wiadomości zawarte jest w słowach, 38% w brzmieniu głosu (ton, modulacja i inne dźwięki), a 55% w środkach niewerbalnych. Bardziej wyważone proporcje podaje R. Birdwhistell, który szacuje, że blisko 65% znaczeń w czasie każdej wymiany informacji pochodzi z kanału niewerbalnego[2]. Zgadzając się czy też nie z tym, co sugeruje Mehrabian czy Birdwhistell jedno jest pewne – „język gestów" ma dużo większe znaczenie w interpersonalnym komunikowaniu się niż potocznie się o tym sądzi. Empirycznie ustalono, że interpretując całościowy – słowny i niewerbalny – przekaz, uznajemy za wiarygodniejsze przekazy bezsłowne niż werbalne. Jak stwierdza W. Głodowski zasada ta została potwierdzona w różnych relacjach i sytuacjach, np. w chwili oceny pierwszego wrażenia, sesji terapeutycznej, oceny przywództwa czy w czasie wywiadu związanego z zatrudnieniem nowego pracownika.

Specyfika oddziaływań profilaktycznych niejako wymusza przejawianie dużej dbałości o język gestów. Tym bardziej, że niewerbalne sygnały pełnią wiele istotnych funkcji komunikacyjnych. Przy czym

[2] J.B. D e l a c o u r, *Charaktery*, Warszawa 2000, s. 18.

są nie tylko ważnym czynnikiem interakcyjnej percepcji, ale również mają olbrzymie znaczenie dla tworzenia i podtrzymywania relacji interpersonalnej. Ujmując to inaczej z jednej strony przez swoją wizualność ułatwiają szybsze nawiązywanie kontaktów z osobami objętymi profilaktyką, z drugiej zaś pozwalają czynić je atrakcyjniejszymi, a przez to bardziej trwałymi. Poza tym, choć komunikaty bezsłowne zwykle wzmacniają bądź uzupełniają informacje przekazywane werbalnie, to także tworzą wyjątkową, autonomiczną kategorią przekazów, których nie sposób wyrazić werbalnie.

D.G. Leathers[3] uważa, że sygnały niewerbalne mogą pełnić sześć głównych funkcji komunikacyjnych w profilaktyce:

– przekazywanie informacji – sygnały niewerbalne mogą dostarczać specyficznych informacji uczestnikom profilaktyki, których zazwyczaj nie można wyrazić słowami;

– regulowanie interakcji – sygnały niewerbalne są najskuteczniejszymi i najmniej ofensywnymi środkami regulowania interakcji między prowadzącym profilaktykę a uczestnikami;

– wyrażanie emocji – sygnały niewerbalne stanowią źródło najbardziej szczegółowych i precyzyjnych informacji o emocjach komunikujących się osób podczas oddziaływań profilaktycznych;

– tworzenie metakomunikacji – sygnały niewerbalne w formie metaprzekazów służą określaniu, dopełnianiu, zaprzeczaniu lub poszerzaniu wypowiedzi słownej bądź innych komunikatów niewerbalnych;

– kontrolowanie sytuacji społecznych – sygnały niewerbalne ułatwiają wpływanie lub zmienianie zachowań osób uczestniczących w profilaktyce;

– kształtowanie i kierowanie wrażeniami – sygnały niewerbalne umożliwiają wywieranie pożądanego wrażenia na osobach objętych profilaktyką.

Następnie J.K. Burgoon[4] interpretuje przekazy niewerbalne w kontekście najważniejszych strategii rozwijania wzajemnej komunikacji. Jej dociekania koncentrują się na wszelkich funkcjach zachowań niewerbalnych:

---

[3] D.G. L e a t h e r s, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania,* Warszawa 2007, s. 43.

[4] J.K. B u r g o o n, *Nonverbal signals*, [in:] *Handbook of interpersonal communications.* Eds. M.L. Knapp, G.R. Miller, New York 1985, s. 116.

– sygnały afiliacji – wyrażanie zainteresowania i życzliwości przez odpowiedni dotyk i uśmiech, a także przez gesty wyrażające przyjazne nastawienie i otwartość wobec osób objętych profilaktyką;

– sygnały zaufania – informowanie osób objętych profilaktyką o poczuciu bezpieczeństwa poprzez szerokie gesty, pokazywanie wnętrza dłoni czy demonstrujące otwartość zachowania posturalne;

– sygnały dążenia do pogłębienia kontaktu interpersonalnego – wykorzystanie sygnałów niewerbalnych w czasie nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z osobami objętymi profilaktyką: szukanie wzroku, zmniejszenie dystansu fizycznego;

– sygnały niewerbalne, mające charakter bezpośredniego wzmocnienia pozytywnego bądź negatywnego – wykorzystanie zachowań niewerbalnych do nagradzania (poklepywanie po plecach) lub dyscyplinowania (grożenie palcem) uczestników profilaktyki.

Widać zatem, że bezsłowne przekazy mogą pełnić wiele różnorodnych funkcji komunikacyjnych, które mogą mieć doniosłe znaczenie w tworzeniu właściwych relacji pomiędzy komunikującymi się stronami – osobami objętymi profilaktyką a prowadzącym profilaktykę.

Kanały komunikacji niewerbalnej

Ogólnie komunikacja niewerbalna w oddziaływaniach profilaktycznych obejmuje takie kanały przekazu, jak: kontakt wzrokowy, kinezjetyka, proksemika, paralingwistyka (prajęzyk) i dotyk.

Kontakt wzrokowy

Kontakt wzrokowy umożliwia dość dokładne wyrażanie nastawienia do osób objętych profilaktyką czy też uczestników wobec prowadzącego profilaktykę, a mianowicie:

– nasilanie kontaktu wzrokowego służy wyrażaniu wzrostu otwartości i przyjaznego nastawienia;

– rosnący kontakt wzrokowy zwiększa pozytywny wpływ na osoby objęte profilaktyką;

– zrywanie kontaktu wzrokowego jest oznaką niezadowolenia;

– wpatrywanie się z bliskiej odległości wzbudza niepokój;

– nieobecność kontaktu wzrokowego sygnalizuje wysoki niepokój i obawę, zarówno u prowadzącego profilaktykę, jak i u uczestników;

– unikanie przyglądania się może sygnalizować chęć załagodzenia nieporozumień czy konfliktów, wynikających z różnicy zdań;

– przyglądanie się (także mruganie powiekami) wyraża różne stany emocjonalne (dramatyczne, nieobecne, czujne i wymowne spojrzenia);

– sygnały złego samopoczucia (słabnące spojrzenia, nasilone mruganie powiekami, brak kontaktu wzrokowego) może być przekazem kodowym, jak np. „perskie oko".

Zespół amerykańskich neurologów odkrył, że każdy człowiek – w zależności od tego, jakie procesy zachodzą w jego mózgu – kieruje swój wzrok w sześciu kierunkach. Pięć z nich stanowi reprezentację naszych zmysłów, ujawniając tym samym który z nich jest w danej chwili aktywizowany. Najważniejsze jednak jest to, że obserwując ruchy gałek ocznych osób objętych profilaktyką, możemy ustalić na ile towarzysząca im wypowiedź słowna jest oparta na prawdziwych zdarzeniach, a w jakim stopniu na wyobrażeniowych czy wręcz całkowicie zmyślonych. Okazuje się bowiem, że kierowanie wzroku na lewą stronę jest oznaką przypominania sobie zdarzeń faktycznie zaistniałych, a z kolei spoglądanie w prawą stronę – wskaźnikiem intensywnego pobudzania wyobraźni, co może też oznaczać zmyślanie. Możliwe tu jest jednocześnie w miarę przybliżone określenie, który ze zmysłów ma swój największy udział w tworzeniu przekazywanych treściach, gdyż ruchy gałek ocznych są neurofizjologicznie powiązane właśnie z typem procesów zmysłowych. Dzięki temu, obserwując ruchy oczu osób objętych profilaktyką możemy ustalić, w jaki sposób odbierają one informacje (przy pomocy jakiego kanału zmysłowego), a tym samym przewidzieć w jakiej mierze ustosunkowanie się do nich będzie odtwórcze (odwołujące się do faktów), a w jakim zakresie twórcze (oparte na wyobraźni, fantazji itp.). Jeżeli gałki oczne układają się w górę na lewo lub prawo, oznacza to, że w tym czasie aktywizowany jest kanał wizualny – w danej chwili jest on wiodącym systemem reprezentacji. Przy czym ułożenie ich w lewej górnej części oka jest oznaką wizualnego przypominania (przypominanie przeżyte), a w jego przeciwnej stronie (w prawej górnej części) symptomem wizualnego zmyślania (zmyślone widziane). W tym drugim przypadku osoby objęte profilaktyką mogą uciekać się do zniekształcania swego przekazu, wprowadzania do niego zdarzeń gdzieś zaobserwowanych (np. w telewizji, w pracy), i nie mających nic wspólnego z nimi, a traktowanych jak własne doświad-

czenia. Może to być także kompilacja wielu różnych tego typu widzianych sytuacji, albo też mogą one stanowić jedynie osnowę (dostarczać tematów, pomysłów) dla zmyślanego przekazu. Podobna zależność dotyczy gałek ocznych ulokowanych poziomo, z tą jednak różnicą, że tu wiodącym jest kanał słuchowy (audytywny). Patrzenie w lewo na tym poziomie to wskaźnik audytywnego przypominania (przypominanie zasłyszane), a kierowanie wzroku w prawo to zaś zmyślanie audytywne (zmyślone zasłyszane). Jeżeli poprzednio materiału do zmyśleń dostarczały zdarzenia zaobserwowane, to tutaj są nimi treści usłyszane. Pozostaje jeszcze jedna możliwość, a mianowicie ułożenie gałek ocznych w dół na lewo, lub na prawo. W pierwszym przypadku, a więc spoglądanie w prawo w dół świadczy o myślach kinestetycznych (odwołujące się do odczuć i ruchu, a także smaku i węchu). Natomiast kierowanie wzroku w lewo w dół jest oznaką prowadzenia dialogu wewnętrznego, chwilowego pochłonięcia wewnętrzną rozmową i w związku z tym, wskaźnikiem czasowego zerwania kontaktu z rozmówcą. Pamiętać jednak należy, że podane powyżej prawidłowości dotyczą osób praworęcznych. Jeżeli przyjdzie nam interpretować ruchy oczu u osób leworęcznych, to wystarczy postępować dokładnie odwrotnie jak u praworęcznych [5].

Zachowaniem wzrokowym, które może być bardzo pomocne przy interpretacji sposobów reagowania osób objętych profilaktyką są reakcje źreniczne. Ciemne kółeczko w środku oka, źrenica, jest doskonałym „sygnalizatorem" poziomu zainteresowania. Każdy z nas wie, że źrenica zmienia swoje rozmiary w zależności od natężenia światła dopływającego do oka – w otoczeniu jasnym ulega zwężeniu, a w ciemnym rozszerzeniu. Możliwe jest kontrolowanie wielkości naszych źrenic poprzez modulowanie siły światła, ale nie sposób świadomie panować nad ich zwężaniem lub rozszerzaniem. Wielkość źrenic podlega bowiem także kontroli ze strony autonomicznego, niezależnego od świadomości, układu nerwowego. Z tej właśnie przyczyny obserwowanie zmian wielkości źrenic umożliwia poznanie prawdziwych uczuć i emocji. Kiedy źrenica się powiększa, oznacza to, że dany uczestnik profilaktyki jest zainteresowany tym, co słyszy, widzi lub odczuwa. Kiedy źrenica się zwęża, oznacza to utratę zainteresowania lub pojawienie się jakiegoś problemu. W drugim wypadku

[5] P.A. A n d e r s e n, *Mowa ciała dla żółtodziobów, czyli wszystko co powinieneś wiedzieć o …*, Poznań 2005, s. 81.

oznacza to konieczność wprowadzenia zmian czy modyfikacji metod i form oddziaływań profilaktycznych. Znawcy przedmiotu są zgodni w tym, że reakcje źreniczne to jedne z niezawodnych wskazówek dotyczących czyjejś sympatii lub antypatii podczas porozumiewania się na płaszczyźnie niewerbalnej. Prowadzący profilaktykę, którzy chcą traktować zmiany wielkości źrenic jako tego rodzaju wskaźniki, powinni pamiętać, że ulegają one rozszerzeniu także w chwili silnego strachu. Podobnie osiągają duże rozmiary w ciemnościach, absorbując całe dostępne światło. Zwężają się zaś do wielkości małych kropek, kiedy przebywamy w bardzo dobrze oświetlonym pomieszczeniu. W sumie, wiedząc o tym prawidłowościach – że oświetlenie wpływa na rozmiar źrenic – należy wyciągać wnioski z ich obserwacji[6].

Istnieją niepisane zasady dopuszczające spoglądanie na określone obszary twarzy i innych części ciała w konkretnych sytuacjach. Gdy kontakt na charakter formalny, to wówczas spojrzenie powinno być kierowane jedynie na twarz rozmówcy. Przy czym inna jej część powinna być objęta patrzeniem w czasie kontaktów biznesowych, a inna w sytuacjach społecznych, co znajduje swój wyraz w określeniach: „spojrzenie biznesowe" i „spojrzenie społeczne". W pierwszym wypadku zalecane jest kierowanie wzroku w obszarze wyznaczonym przez trójkąt, którego podstawa łączy środki źrenic obu gałek ocznych, a wierzchołek wypada na środku czoła. Skupiając i utrzymując wzrok w tym wyobrażonym trójkątnym polu, istnieje duże prawdopodobieństwo stworzenia właściwego klimatu, pożądanej atmosfery podkreślającej należną rangę spotkania. Osoba prowadząca biznesowe negocjacje może wtedy jawić się jako taktowna, potrafiąca prowadzić rozmowy z powagą i szacunkiem, zaś druga strona może odnieść wrażenie, że ma do czynienia z osobą kompetentną, doskonale znającą się na rzeczy. Natomiast gdy wzrok opuszcza się poniżej linii oczu drugiej osoby, tworzy się spojrzenie społeczne. W tym układzie wzrok powinien koncentrować się w obszarze trójkąta, z wierzchołkami wypadającymi w środkach obu gałek ocznych i ust. Ogólnie rzecz biorąc, jeśli spojrzenie kierowane jest wokoło tych obu trójkątów – „biznesowego" i „społecznego" – wskazuje to, że kontakt przebiega na płaszczyźnie formalnej, zwłaszcza zawodowej[7]. Podczas oddziaływań profilaktycz-

---

[6] P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano i odnieś sukces*, Poznań 1998, s. 44.

[7] A. Pease, B. Pease, *Mowa ciała*, Poznań 2007, s. 129.

nych dopuszczalne i wymagane jest posługiwanie się dwoma tego typu spojrzeniami. Niewskazane jest zaś kierowanie spojrzenia poniżej głowy. Jeśli „spojrzenie społeczne" rozszerza się o środek klatki piersiowej drugiej osoby, świadczy to o tym, że kontakt ma miejsce na płaszczyźnie nieformalnej – towarzyskiej. W czasie spotkań towarzyskich wzrok powinien krążyć wokół trójkątnego obszaru rozciągającego się od linii oczu ku mostkowi klatki piersiowej, w okolice splotu słonecznego. Gdy zaś spojrzenie penetruje trójkątny obszar biegnący od linii oczu przez splot słoneczny (środek klatki piersiowej) ku dolnej części ciała, to wyraża intymny stosunek do drugiej osoby. Obszar objęty tym spojrzeniem jest różny, w zależności od dystansu fizycznego dzielącego kontaktujące się osoby. Jeśli jest on dość bliski to dolny wierzchołek trójkąta obejmuje prawie całą przednią część klatki piersiowej, u kobiet łącznie z biustem. Z kolei przy spoglądaniu z trochę dalszej odległości sięga on nawet poniżej krocza. Osoby obojga płci używają ten typ spojrzenia, aby zademonstrować zainteresowanie drugą osobą, co zwykle zostaje odwzajemnione podobnym zachowaniem wzrokowym[8].

Obszar ciała osoby, na który kierowany jest wzrok, może mieć niezmiernie istotne znaczenie dla rozwoju relacji. Sztuką jest właściwe dobieranie spojrzenia do charakteru spotkania twarzą w twarz. Jeśli ktoś jako prowadzący profilaktykę posłuży się spojrzeniem społecznym w chwili, gdy udziela reprymendy osobie objętej profilaktyką, to jej skutki raczej nie dadzą spodziewanych efektów. Jeszcze gorzej będzie to wyglądało przy użyciu spojrzenia towarzyskiego, na nic tu mogą zdać się nawet bardzo głośno i groźnie brzmiące słowa towarzyszące takiemu spoglądaniu. Oba te rodzaje spojrzeń osłabią wyrażaną werbalnie naganę, a wzrok wędrujący w dolne partie ciała, w obszary zaliczane do „strefy intymnej" może wprowadzić zamęt – zaniepokoić bądź speszyć osobę objętą profilaktyką. Optymalne będzie tu z pewnością spojrzenie biznesowe, gdyż sprzyja tworzeniu atmosfery powagi i komunikuje, że cała sprawa zostanie wnikliwie i bezstronnie oceniona[9].

Każde z wymienionych czterech rodzajów spojrzeń może zyskać bądź stracić na swej sile przekazu, jeśli zostanie nieprzyzwoicie obniżony albo podwyższony poziom intymności. Intymność jest tu rozu-

---

[8] E. K u h n k e, *Mowa ciała dla bystrzaków*, Gliwice 2008, s. 51.

[9] K. H o g a n, *Sztuka porozumiewania. Twoja droga na szczyty*, Warszawa 2001, s. 37.

miana jako stopień bliskości pojawiający się i narastający lub ulegający obniżeniu w trakcie spotkania. Jednak zasadniczym problemem jest odpowiednie wyszczególnienie wskaźników poziomu intymności. M. Argyle[10] grupuje je w cztery rodzaje zachowań: wymiana spojrzeń, dystans fizyczny, uśmiech i rodzaj poruszanych w rozmowie treści (od bardzo intymnych do bardzo formalnych). Przyjmuje on, że intymność jest funkcją takich elementów, jak: bliskość fizyczna, kontakt wzrokowy, ekspresja mimiczna (głównie uśmiechanie się), temat rozmowy (jak dalece jest on osobisty), ton głosu (ciepły) itp. Przy czym zespół tych czynników jest względnie stałym zestawem zachowań wyznaczających poziom intymności, zapewniającym jego równowagę. Gdy zaś ulega osłabieniu któryś z nich, wówczas następują komplementarne zmiany wśród pozostałych, co ma służyć przywróceniu lub utrzymywaniu równowagi. Na przykład, gdy prowadzący profilaktykkę pragnie zwiększyć poziom intymności, wówczas powinien intensyfikować liczbę spojrzeń, podchodzić na bliższą odległość i/lub kierować przedmiot konwersacji na tematy bardziej osobiste. Jeśli uczestnikowi profilaktyki to odpowiada, odwzajemnia podobnymi zachowaniami, a gdy nie – zwiększa dystans fizyczny, unika bezpośredniej wymiany spojrzeń, niedopuszcza do rozmowy na dalece osobiste tematy itd. [11].

Kinezjetyka

Kinezjetyka zajmuje się badaniem komunikacyjnego znaczenia ruchu, w szczególności pozycjami ciała, postawą, gestami i innymi rodzajami fizycznej prezentacji wykorzystywanymi jako komunikaty. Przy czym ocenie podlega ogół ruchów ciała, gdyż żaden pojedynczy typ zachowania nie istnieje w izolacji, a konkretne ruchy ciała zrozumiałe są tylko poprzez uwzględnienie całościowego zachowania danej osoby. Niektórzy badacze słowo „kinezjetyka" zastępują terminem „gesty" na określenie wszystkich ruchów ciała. Pod pojęciem „gestu" rozumiemy ruchy ciała (lub poszczególnych części ciała) wykorzystywane w komunikacji międzyludzkiej w celu oddania określonych idei, intencji bądź uczuć. Zazwyczaj gesty ograniczają się do ruchów rąk i dłoni, ale w gestykulacji mogą uczestniczyć części twarzy i cechy wokalne głosu. Jednak do gestów nie zalicza się ruchów ciała,

---

[10] M. A r g y l e, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 183.

[11] *Mosty zamiast murów,* red. J. Stewart, Warszawa 2000, s. 211.

np. związanych z poprawianiem garderoby, czynności związanych z paleniem, jedzeniem czy podnoszeniem przedmiotów.

P. Ekman[12] wyróżnia sześć kategorii gestów:

– ekspresyjne – obejmujące ekspresję mimiczną i gestykulację rąk;

– mimiczne – wyłącznie dotyczące człowieka (mimika towarzyska np. sympatyczny wyraz twarzy; mimika teatralna; mimika częściowa np. udawanie strzału z palca; mimika pustki oznacza uczucie głodu lub pragnienia);

– schematyczne – skrótowe lub schematyczne formy rozbudowanego gestu, skrót gestykulacyjny;

– symboliczne – odzwierciedlające nastroje, postawy, poglądy;

– techniczne – tworzące wyspecjalizowane systemy sygnałów rozpoznawalnych tylko przez wykonujących określone zajęcia lub profesję;

– kodowane – będące elementem formalnych systemów, takich jak: język migowy głuchoniemych, sygnalizacja flagowa w marynarce.

Podobnie D. McNeill[13] podaje pięć podstawowych rodzajów gestów:

– gesty kohezyjne (łączniki tekstu) – prowadzący profilaktykę podczas mówienia może wykonać odpowiedni do zdania gest, po czym wtrącić do wypowiedzi dygresję, a po jej zakończeniu powrócić do tematu, powtarzając ten sam gest, którym przerwał swoją wypowiedź;

– gesty ikoniczne – mogą uplastyczniać wypowiadane słowa przez prowadzącego profilaktykę;

– gesty metaforyczne – przy użyciu spontanicznego gestu prowadzący profilaktykę może wyrażać jakąś przewodnią myśl;

– uderzenia – rytmiczne gesty, np. klaśnięcie dłońmi; prowadzący profilaktykę powinien stosować je wtedy, gdy pragnie zwrócić uwagę uczestników na wyjątkowo istotną część swojej wypowiedzi.

Gesty, pełniąc różnorakie funkcje, mogą zastępować mowę i regulować przepływ oraz rytm interakcji, przywoływać uwagę uczestników oddziaływań profilaktycznych, kłaść nacisk na określone informacje werbalne, uzupełniać i wyjaśniać komunikat słowny, charakteryzować i utrwalać treść przekazu lub antycypować nadchodzące informacje.

Grupą komunikatów kinezjetycznych, które powinny znaleźć się w zestawie umiejętności komunikacyjnych prowadzącego profilaktykę są gesty tworzone dłońmi i nogami oraz towarzyszące im ru-

---

[12] P. E k m a n, *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie,* Warszawa 2003, s. 118.

[13] *Language and gesture.* Ed. D. McNeill, Cambridge 2000, s. 138.

chy czy pozycje ciała. Generalnie należy unikać gestów wyrażających zamknięcie, odrzucenie, niechęć. Bardzo złe wrażenie może zrobić osoba – zarówno uczestnik, jak i prowadzący profilaktykę – która podczas rozmowy krzyżuje ręce lub nogi, trzyma przed sobą takie przedmioty, jak torby, teczki, odchyla głowę i ciało w tył, wykręca stopy w bok, co jest zazwyczaj odbierane jako tworzenie barier czy zapór ochronnych. Natomiast powinno dbać się o tworzenie jak największej liczby gestów wyrażających otwartość i serdeczność, życzliwość. Do tej grupy gestów można zaliczyć kierowanie twarzy, ciała i stóp w kierunku osób objętych profilaktyką, eksponowanie wnętrza dłoni i nadgarstków, pochylenie się nieco do przodu oraz dopasowywanie interakcyjne. Pod pojęciem dopasowania interakcyjnego należy rozumieć kopiowanie czy naśladowanie zachowań niewerbalnych uczestników profilaktyki, by w ten sposób im przekazywać, że akceptujemy ich punkt widzenia i nastawienie. Dowiedziono bowiem, że jeśli ktoś zamierza w miarę szybko uzyskać i rozwinąć porozumienie oraz stworzyć swobodną atmosferę w kontaktach z innymi, wystarczy, że zacznie powielać ich gesty, aby osiągnąć cel. Prowadzący profilaktykę chcąc posługiwać się tą strategią – dopasowywać gesty i ruchy ciała do zachowań niewerbalnych ujawnianych przez osoby objęte profilaktyką – powinien pamiętać, że należy unikać przesadnego, zbyt dokładnego i szybkiego kopiowania zachowań niewerbalnych jego podopiecznych. Zburzy to dobry klimat interakcji, zamiast go podtrzymać. Natomiast poprawnie użyte dopasowanie interakcyjne – zwane też „synchronizacją ruchów", „zarażenie ruchem", „rezonansem", „efektem Carpentera" – powolne i stopniowe (z odczekaniem ułamka sekundy, zanim nastąpi kopiowanie gestów) to znakomity sposób niewerbalnego komunikowania równości i partnerstwa. Sygnały ciała wyrażają wówczas: „Spójrz, jestem taki sam jak wy!". Prowadzący profilaktykę, którzy osiągają „rezonans" ze swoim podopiecznymi, siadając obok nich w podobnej pozycji, mówiąc zbliżoną tonacją głosu, używając takiego samego zestawu gestów tworzonych rękami i nogami, manifestują, że traktują ich w pełni podmiotowo i poważnie. W ten sposób niejako komunikują osobom objętym profilaktyką: „Możecie mi zaufać, mam przyjazne zamiary, jesteśmy ulepieni z tej samej gliny"[14].

[14] H. R u c k l e, *Mowa ciała dla menedżerów*, Wrocław 2001, s. 217.

Proksemika

Proksemika zajmuje się przestrzenną odległością między ludźmi, którzy wchodzą ze sobą w interakcje, jak również ich stosunkiem do siebie, przejawiającym się w kontakcie dotykowym i wzrokowym. Bada ona związki między relacjami przestrzennymi a relacjami psychologicznymi, jakie występują podczas komunikowania się. Jednym z pionierów badań nad przestrzennymi potrzebami ludzkimi był amerykański antropolog E. T. Hall[15], który wprowadził słowo *proxemics* oznaczające odległość, bliskość, sąsiedztwo. Komunikowanie się proksemiczne przejawia się przez przekazywanie wiadomości za pomocą aranżacji przestrzeni. Jej wymiarami są dystans przestrzenny między nadawcą a odbiorcą i związana z nim poza ciała, otoczenie fizyczne oraz orientacja w przestrzeni – usadowienie.

Zachowania proksemiczne (przestrzenne) – dystansowanie się fizyczne, terytorializm, poruszanie się z utrzymywaniem optymalnej odległości od drugiej osoby – mają duże znaczenie dla prawidłowego przebiegu oddziaływań profilaktycznych. W ostatnim wypadku chodzi o bycie świadomym, że każdy z nas posiada przestrzeń osobistą i doznajemy dyskomfortu, gdy nasz rozmówca lub przypadkowo napotkana osoba narusza jej granice. Komunikujące się osoby mogą zapobiec takiej inwazji, znając orientacyjne zasięgi czterech głównych kategorii dystansu między uczestnikami spotkania:

– strefę intymną – między 15 a 45 cm. Jest najważniejszą spośród wszystkich stref, gdyż jest ona pilnie strzeżona przez każdego człowieka i uważana za jego własność. Prawo do naruszenia tej strefy mają tylko osoby związane uczuciowo, należą do nich kochankowie, rodzice, małżonkowie, dzieci, bliscy przyjaciele, krewni. Wyróżnia się też substrefę, która rozciąga się do 15 cm od ciała danego człowieka i która może być naruszona tylko podczas kontaktów fizycznych. Jest to strefa ściśle intymna;

– strefę osobistą – między 46 a 122 cm. To odległość dzieląca nas od innych ludzi podczas przyjęć u znajomych lub w biurze, kontaktów społecznych i spotkań towarzyskich;

– strefę społeczną – między 122 a 360 cm. Ta odległość zachowana jest w stosunku do nieznajomych;

– strefę publiczną – powyżej 360 cm. To najwygodniejsza dla nas odległość, którą zwykle przyjmujemy zwracając się do większej grupy ludzi;

---

[15] E.T. H a l l, *Ukryty wymiar,* Warszawa 2005, s. 151.

Jeśli chodzi o oddziaływania profilaktyczne to najkorzystniejsze jest poruszanie się w strefie społecznej, ewentualnie w górnej granicy strefy osobistej.

Na strefę dystansu mają wpływu czynniki kulturowe, wiejskie i miejskie strefy przestrzenne. Zmniejszenie lub zwiększenie dystansu osobistego powoduje określone reakcje partnera, którego strefa osobista została naruszona. Zmniejszenie dystansu wywołuje dezaprobatę zachowania osoby naruszającej. Zachowanie takie może wyzwalać reakcje unikania, zaskoczenia czy agresji. Zwiększenie dystansu między jednostkami powoduje nasilenie się kontaktu wzrokowego, zwłaszcza między bliskimi osobami[16]. Podobnie otoczenie fizyczne wywiera znaczny wpływ na zachowanie ludzi, na ich uczucia i nastroje. Na definiowanie sytuacji mają również wpływ czynniki środowiskowe, które są elementem otoczenia, jak np. meble, dekoracje, oświetlenie, kolory, zapach, temperatura, dźwięki. To, jak postrzegane jest otoczenie, ma wpływ na komunikowane przekazy i ostatecznie na nasze zachowanie. Wymusza to niejako przejawianie dbałości o odpowiednie aranżowanie miejsc przeznaczonych do prowadzenia profilaktyki.

M. Argyle[17] przytacza sześć aspektów sposobu spostrzegania otoczenia:

– formalność – styl i wnętrza pomieszczeń mogą mieć formalny lub nieformalny charakter, który wpływa na komunikacyjne zachowanie znajdujących się w nich ludzi. W profilaktyce warto nieco zmniejszyć formalność wystroju wnętrza;

– ciepło – kiedy otoczenie sprawia, że znajdujące się w nim osoby czują się komfortowo, ciepło, wówczas przejawiają one skłonność do rozluźnienia się, uspokojenia, gdyż stworzony został klimat komfortu, bezpieczeństwa i intymności. W profilaktyce bardzo ważny czynnik;

– prywatność – odczuwana zwykle w wydzielonym, zamkniętym pomieszczeniu, przeznaczonym tylko dla kilku osób. Sprawia to, że dystans rozmowy pomiędzy ludźmi jest redukowany, a przekazy są bardziej osobiste i twórcze. Zalecana w zależności od adresatów oddziaływań profilaktycznych, np. bardzo pożądana w sytuacji, gdy uczestnikami są osoby uzależnione od narkotyków czy alkoholu bądź ich bliscy;

---

[16] S. M o l c h o, *Mowa ciała*, Warszawa 1998, s. 88.

[17] M. A r g y l e, op.cit., s. 187.

– bliskość – atmosfera bliskości jest elementem dobrego samopoczucia. Osoby przebywające w otoczeniu pełnym bliskości czują się w nim pewnie i zdecydowanie. Tak samo ważny czynnik jak „ciepło otoczenia";

– skrępowanie lub jego brak – podczas przebywania w danym otoczeniu, intensywność postrzegania skrępowania jest ściśle powiązana z dostępną przestrzenią i prywatnością przestrzeni. W profilaktyce należy zapewnić odpowiednią przestrzeń fizyczną i prywatność;

– dystans – dzielący uczestników interakcji wpływa na jej przebieg. W profilaktyce dotyczy dbałości o poruszanie się w granicach dystansu społecznego.

Wymiarami komunikowania się proksemicznego są pozy ciała, stanowiące reakcję na pochodzącą z otoczenia stymulację fizyczną i społeczną. Określają one stan psychiczny przeżywany przez osobę, komunikują o charakterze stosunków społecznych między partnerami. Człowiek przyjmuje inne pozy ciał wobec osób lubianych i nielubianych, inne wobec osób o wyższym statusie społecznym niż wobec ludzi o niższym statusie społecznym. Stosunek ten bywa okazywany na trzy sposoby, a mianowicie jako: stopień rozluźnienia różnych części ciała; wychylenie tułowia do przodu lub do tyłu; stopień otwarcia, tzn. skrzyżowania bądź nie, rąk lub nóg. Obserwacja rodzajów przyjmowanych póz ciała przez uczestników profilaktyki może ułatwić ustalenie nieformalnych pozycji w grupie, wzajemnych nastawień, stopnia sympatii itp.

Orientacja (usadowienie przy stole)

Duże znaczenie dla przebiegu skutecznej interakcji ma wzajemne usadowienie prowadzącego profilaktykę i uczestnika przy stole, zwłaszcza podczas omawiania ważnych kwestii. To, w jaki sposób zajmowane są miejsca przy stole, może sugerować wzajemny stosunek prowadzącego i uczestnika – otwartość lub zamknięcie, a także informować o ciężarze argumentów, jakie mogą paść. Z wielu wariantów usadowienia przy stole, cztery wydają się być najczęściej stosowanymi w relacji profilaktycznej, a mianowicie siedzenie narożne (przez róg stołu), obok siebie (ramię w ramię), naprzeciw siebie oraz na skos. Niektóre z nich służą budowaniu przestrzeni, a inne ograniczaniu płaszczyzny dialogu między prowadzącym profilaktykę a uczestnikiem.

Siedzenie naprzeciw siebie wyraża sytuację konfrontacyjną, kiedy ma miejsce formalny kontakt. Rozmawiające strony dzieli blat stołu. Prowadzący i uczestnik profilaktyki wyznaczyli swoje przestrzenie. Utrzymują kontakt wzrokowy na wprost. Siedzenie obok siebie znosi bariery, stół jest już tylko tłem. Komunikowanie ma charakter symetryczny. Może się odbywać zarówno w pozycji siedzącej, jak i stojącej. Odległość dzieląca prowadzącego profilaktykę i uczestnika mieści się w strefie prywatnej. Najmniej korzystne jest usadowienie na skos. Nie dość, że prowadzącego i uczestnika dzieli blat stołu, to jeszcze kontakt wzrokowy jest utrudniony rozmową prowadzoną na skos[18]. Natomiast najbardziej wskazane jest siedzenie narożne (przez róg stołu). Sprzyja ono subtelnemu otwarciu terenu. Co prawda między prowadzącym profilaktykę a uczestnikiem istnieje bariera w postaci rogu stołu, ale nie przeszkadza on w dialogu. Takie usadowienie daje poczucie bezpieczeństwa i jednocześnie stwarza wrażenie otwartego kontaktu. Warto skorzystać z takiego zajęcia miejsc, omawiając problemy czy argumentując. Dialog przyjmuje wówczas zupełnie inną formę – zdecydowanie bardziej komfortową i korzystniejszą komunikacyjnie dla obu stron. Jest to optymalne usadowienie podczas oddziaływań profilaktycznych z udziałem dwóch osób – uczestnika i prowadzącego. W wypadku zaś pracy z większą grupą najkorzystniejsze jest usadowienie w układzie typu „podkowa".

Komunikacja paralingwistyczna

Komunikacja paralingwistyczna – zwana też prajęzykiem – obejmuje głosowe, lecz niewerbalne aspekty porozumiewania się, tzn. cechy głosu obejmujące wysokość i natężenie oraz tempo mówienia, wahania, błędy oraz inne zakłócenia płynności mowy, a także dźwięki niejęzykowe, jak śmiech, ziewnięcia, odchrząknięcia i pauzy. Paralingwistyczne komunikaty informują nas o tym, jak coś jest powiedziane, a nie o tym, co jest powiedziane. Dzięki uwydatnieniu, wzmaganiu akcentu w danym słowie, pozajęzykowe komunikaty mogą nadać szczególnego znaczenia wypowiedzi osoby prowadzącej profilaktykę.

H. Ruckle[19] podaje dwa główne składniki komunikatów paralingwistycznych:

---

[18] E.T. H a l l, op.cit., s. 206.

[19] H. R u c k l e, op.cit., s. 164.

– cechy głosu lub właściwości głosowe – ustawienia głosu od wysokiego do niskiego; tempo mówienia od szybkiego do wolnego, rytm rozmowy płynny, gładki do *staccatto*; głośność głośny lub miękki cichy; akcent; intonacja; rezonans; kontrola nad artykulacją. Elementy te determinowane są przez indywidualne warunki autonomiczne (organy wytwarzające i modulujące głos) i stan psychiczny jednostki. Stanowią one podstawę do społecznej kategoryzacji ze względu na płeć, wiek, kondycję fizyczną, status i pozycje w grupie;

– wokalizatory lub dźwięki bez struktury językowej – takie jak: płacz, śmiech, okrzyki, lament, jęczenie, chrząkanie, mruczenie, czkanie, samodzielne wyrażenia wokalne w rodzaju wypełniaczy, np. „aha", „hoho", „eh", „uhm".

M. McKay, M. Davis i P. Fanning[20] wskazują na istnienie pięciu różnych parametrów głosu:

– siła głosu (głośność) – odpowiednia głośność jest z jednym z warunków skutecznego komunikowania. Prowadzący profilaktykę, mówiąc zbyt cicho, szybko męczy słuchaczy. Podstawowym atrybutem głosu jest jego siła, głośność czy donośność. Donośność mierzona jest w decybelach. W sytuacji komunikowania w profilaktyce, intensywność wokalna może wzmacniać lub uwydatniać kompetencje prowadzącego profilaktykę i kreować u uczestników poczucie zaufania do niego;

– tempo mówienia – mierzy się liczbą słów wypowiedzianych w konkretnym czasie. Przeciętna szybkość mówienia wynosi od 125 do 150 słów na minutę. Szybkość mówienia jest cechą trwałą i indywidualną, a staje się bardziej funkcjonalną, kiedy dostosowana jest do werbalnej zawartości przekazu i do konkretnych odbiorców. Szybkie tempo mówienia u prowadzącego profilaktykę wpływa pozytywnie na poziom zrozumienia słów;

– płynność lub ciągłość mówienia – jest ściśle związana z tempem wypowiedzi oraz ze stosowanymi w jej trakcie przerwami i wokalizatorami. Niekorzystne jest nadużywanie podczas mówienia wokalizatorów typu: „um", „eee", „ahh". Pojawiające się w środku wątku wypowiedzi częste długie przerwy i pełne wokalizatorów zwykle są czynnikami zakłócającymi i podważającymi skuteczność prowadzącego profilaktykę. Natomiast przerwy trwające krótko, ciche i stoso-

---

[20] M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2001, s. 121.

wane na końcu myślowego wątku w celu zróżnicowania i podkreślenia fragmentu wypowiedzi, często podnoszą znaczenie i poziom zrozumienia przekazu werbalnego;

– ustawienie lub poziom głosu – wysokie lub niskie ustawienie poziomu głosu to częstotliwość drgania strun głosowych. Ustawienie głosu wpływa na dokonywane przez słuchaczy oceny mówcy np. głos o niezmiennym nastawieniu wydaje się słuchaczom monotonny. Poziom ustawienia głosu wpływa na stosunek odbiorcy do nadawcy i na zawartość przekazu;

– jakość głosu – każda osoba prowadząca profilaktykę posiada wyróżniającą ją, charakterystyczną jakość dźwięku, jakość głosu. Korzystniej są odbierane osoby o głosach przyjemnych, aksamitnych, ciepłych niż o głosach ostrych, szorstkich czy chropowatych. Generalnie osoby prowadzące profilaktykę powinny unikać głosu nieprzyjemnego, a ściślej mówienia przez nos, głosu chropowatego, piskliwego, matowego i zadyszki (spowodowanej brakiem powietrza).

Badania nad związkiem sygnałów wokalnych z oceną właściwości nadawcy wykazały, że najbardziej dokładnie identyfikowane są takie cechy, jak: płeć, wiek, status/grupa społeczna. Przy identyfikacji płci nadawcy ważniejszym sygnałem akustycznym jest częstotliwość bazowa niż rezonacja głosu. Różnica między kobietą a mężczyzną opiera się na użytych wzorcach intonacji. Badania potwierdzają, że kobiety często używają tonu wyższego niż ten, który wynika z ich budowy anatomicznej. Na charakterystykę akustyczną głosu i jej percepcję może oddziaływać temat rozmowy. Mężczyźni postrzegani są jako aktywni, dominujący, agresywni, niewrażliwi, kobiety – są stereotypowo pasywne, podporządkowane, uległe i tolerancyjne. Stereotypy w ogromnym stopniu odzwierciedlają dominujące, charakterystyczne cechy interakcji mężczyzna–kobieta. Kobiety i mężczyźni zachowują się różnie, ponieważ w ogromnym stopniu jest to wynikiem norm kulturowych, które określają i konkretyzują rodzaje dozwolonego i społecznie akceptowanego zachowania[21].

Kontakt dotykowy

Jednym z ważniejszych zachowań niewerbalnych – które powinno znaleźć się w repertuarze prowadzącego profilaktykę – jest kontakt

[21] J. D e t z, *Sztuka przemawiania*, Gdańsk 2001, s. 144.

dotykowy. Mimo wielu sposobów jego tworzenia, jest on, niestety, podczas oddziaływań profilaktycznych zwykle sprowadzany do rytualnego uściśnięcia dłoni w geście powitalnym i pożegnalnym. Dość często ten wyjątkowy sposób komunikowania się jest traktowany podrzędnie, ograniczany do przypadkowego pozbawionego określonych intencji, poklepywania po plecach, chwytania za ramiona czy nieco dłuższego trzymania oburącz – w tzw. geście rękawicy – dłoni osoby objętej profilaktyką. Można to radykalnie zmienić, stając się bardziej świadomym użytkownikiem tego typu gestów, a w szczególności zadbać o właściwe witanie się i podawanie ręki uczestnikom programów profilaktycznych.

Dotyk może być ważnym „narzędziem" komunikacyjnym w profilaktyce. Przestrzegać jednak należy zasad dotykania, określających w jaki sposób i w jakich sytuacjach można dotykać uczestników profilaktyki. Prowadzący profilaktykę powinien wiedzieć, że istnieją określone normy społeczne, które regulują akceptowany obszar i liczbę dotyków w zależności od ich charakteru i związku interpersonalnego. Kontakt cielesny akceptowany jest w wielu sytuacjach, np. w psychoterapii czy w trakcie badania lekarskiego albo podczas tańca, w sporcie. We wszystkich tych sytuacjach obowiązują inne reguły, ale wspólnym mianownikiem jest brak związku pomiędzy dotykiem i poczuciem intymności. Podczas komunikacji z uczestnikami profilaktyki należy przestrzegać następujących zasad:

– zakładając, że zawsze przy powitaniu zostaje wysuwana prawa dłoń, lewa ręka nie powinna brać udziału w tym rytuale;

– należy unikać, a najlepiej całkowicie zaniechać niesławnego uścisku dłoni podopiecznego, stosowanie gestu zwanego „łamaniem kości" lub „uchwytem goryla";

– należy unikać uścisku tzw. martwej ryby, robiące wrażenie witania się ze śliską rybą lub kiścią przejrzałych bananów;

– zawsze przy podawaniu ręki należy utrzymywać z uczestnikiem kontakt wzrokowy;

– nie należy przetrzymywać dłoni uczestnika dłużej niż przez dwie sekundy;

– niekorzystne wrażenie robi chwytanie lewą dłonią łokcia uczestnika;

– uścisk dłoni musi być wyważony, nie może być zbyt słaby ani zbyt silny, zawsze z umiarem;

– nie należy podawać dłoni ułożonej wnętrzem do dołu, ze sztywno wyciągniętym ramieniem (oznaka agresji i dominacji);

– raczej unikać podawania dłoni wnętrzem do góry (oznaka uległości);

– najkorzystniej jest podawać dłoń prosto, w pozycji wertykalnej (oznaka szacunku i zrozumienia).

Dotyk jest uznawany za główny składnik interpersonalnego komunikowania się w sytuacjach bezpośredniego, bliskiego kontaktu. W oddziaływaniach profilaktycznych może odgrywać ważną rolę w zachęcaniu uczestników profilaktyki do wysiłku, wyrażaniu empatii czy wsparcia emocjonalnego. Ponadto funkcjonuje jako ekspresja interpersonalnych postaw. Badania D. Morrisa[22] wykazują, że terapeuci i osoby prowadzące profilaktykę częściej wykorzystują kontakt dotykowy w chwilach, gdy:

– udzielają wskazówek, informacji lub rad;

– wydają polecenia;

– sięgają po argumenty perswazji;

– są mocno zaangażowani w rozmowę;

– okazują swój entuzjazm i otwartość;

– odbierają informacje o zmartwieniach i kłopotach uczestników terapii czy profilaktyki.

Zdaniem E. Aronsona, T.D. Wilsona i R.M. Akerta[23] najważniejsze funkcje dotyku w oddziaływaniach profilaktycznych to:

– funkcja wspierania/pocieszania – przejawia pragnienie podkreślenia uczucia ciepła, zaufania i pocieszenia. Przekazy dotykowe są skuteczne w dostarczaniu pocieszenia potrzebującym psychicznego wsparcia;

– funkcja afiliacyjna – dotyk odgrywa dużą rolę w kształtowaniu interpersonalnych związków.

Dotyk może być ważnym elementem ułatwiającym komunikowanie się w profilaktyce, pod warunkiem jednak, że zostaną zachowane pewne reguły. Prowadzący profilaktykę powinien posługiwać się delikatnym, przyjaznym dotknięciem. Jeżeli sygnalizuje ono aprobatę, sympatię, szacunek lub wsparcie, a więc gdy odbierane jest pozytywnie, to uczestnicy profilaktyki są bardziej skorzy do różnych uległości. Współczesne badania nad zachowaniami dotykowymi po-

---

[22] D. Morris, *Zachowania intymne*, Pruszków 2005, s. 160.

[23] E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, 1997, s. 64.

twierdzają duże prawdopodobieństwo zależności między dotykiem a naszą gotowością spełniania kogoś próśb lub poleceń. W pewnym stopniu potwierdził tę tezę pewien eksperyment, w którym poproszono pracowników biblioteki, by przyjaznym dotykiem lub klepnięciem „ordynowali" niektórych wypożyczających książki. Okazało się, że w porównaniu z innymi, mieli oni później znacznie lepszą opinię o bibliotece, a przy tym chętniej wypełniali jakieś drobne polecenia bibliotekarzy. W innym eksperymencie – przeprowadzonym przez C. Kleinke – osoby korzystające z automatów telefonicznych były proszone przez poprzedniego rozmówcę o sprawdzenie, czy „przypadkowo" nie zapomniał on wyjąć monety (oczywiście była ona tam celowo zostawiona). Okazało się, że o wiele częściej i grzeczniej zwracały pieniądze osoby, które wcześniej lekko dotknięto. W podobnym badaniu zwracano się do przypadkowych osób z prośbą o dokonanie rankingu lub podpisanie petycji. Tu również okazało się, że delikatne dotknięcie ramienia zwiększało szansę na współpracę[24].

Zakończenie

Prowadzący profilaktykę, znając komunikację niewerbalną, może odpowiednio kształtować relację, tworzyć sprzyjający klimat, przewidywać mające nastąpić zachowania uczestników i zajmować odpowiednie stanowisko. Wymaga to jednak uważnego śledzenia całego zespołu komunikatów bezsłownych – mimiki, gestów, zachowań proksemicznych czy parajęzykowych – a nie tylko pojedynczych sygnałów, wyrwanych z kontekstu. Pomocne w tym może okazać się doskonalenie tego typu umiejętności poprzez trening niewerbalnej komunikacji interpersonalnej.

Literatura

Andersen P.A., *Mowa ciała dla żółtodziobów, czyli wszystko co powinieneś wiedzieć o …*, Poznań 2005.

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, 1997.

Burgoon J.K., *Nonverbal signals*, [in:] *Handbook of interpersonal communications*. Eds. M.L. Knapp, G.R. Miller, New York 1985.

[24] W. Głodowski, *Bez słowa. Komunikacyjna funkcja zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999, s. 235.

C o l l e t P., *Księga znaków. Jak poprzez ciało wyrażamy swoje myśli i uczucia*, Warszawa 2004.

D e l a c o u r J.B., *Charaktery*, Warszawa 2000.

D e t z J., *Sztuka przemawiania*, Gdańsk 2001.

E k m a n P., *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie,* Warszawa 2003.

G ł o d o w s k i W., *Bez słowa. Komunikacyjna funkcja zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999.

H a l l E.T., *Ukryty wymiar,* Warszawa 2005.

H o g a n K., *Sztuka porozumiewania. Twoja droga na szczyty*, Warszawa 2001.

K u h n k e E., *Mowa ciała dla bystrzaków*, Gliwice 2008.

Language and gesture. Ed. D. McNeill, Cambridge 2000.

L e a t h e r s D.G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania,* Warszawa 2007.

M cK a y M., D a v i s M., F a n n i n g P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk 2001.

M o l c h o S., *Mowa ciała*, Warszawa 1998.

M o r r i s D., *Zachowania intymne*, Pruszków 2005.

Mosty zamiast murów, red. J. Stewart, Warszawa 2000.

P e a s e A., P e a s e B., *Mowa ciała*, Poznań 2007.

R u c k l e H., *Mowa ciała dla menedżerów*, Wrocław 2001.

T h o m s o n P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano i odnieś sukces*, Poznań 1998.

WIESŁAW SIKORSKI

The meaning non-verbal communication in interactions prophylactic

The most important skills necessary for effective interaction between conducting prophylaxis and participant prophylaxis, are usually non-verbal. Results of several studies indicate that non-verbal communication conducting prophylaxis is one of the most important factor in the level of satisfaction felt by the participant prophylaxis. It is not surprising therefore that there are many conditions for which non-verbal communication is functionally important both for the conducting prophylaxis, as well as for the participant prophylaxis. To take full advantage of the power of non-verbal communication in interactions with conducting prophylaxis, the conducting prophylaxis should be aware of occurrence of the five key communications services that non-verbal communication in the prophylactic context: exchange of emotions, metacommunication, the protection of the sense of one's self, the formation and control the impression and the support.

BEATA GÓRNICKA

Profilaktyka – czy może być skuteczna?
Działania realizowane w środowiskach wychowawczych warunkujące skuteczną profilaktykę – opinie studentów pedagogiki

Wprowadzenie

Profilaktyka stanowi szczególny rodzaj oddziaływań psychopedagogicznych w systemie opieki i wychowania dzieci i młodzieży. Nie budzi wątpliwości fakt, że jest ona nieustannie odpowiedzią na rosnące zagrożenia prowadzące do zachowań ryzykownych wśród coraz młodszych osób. O rozmiarach zagrożeń różnego rodzaju zachowaniami ryzykownymi[1] świadczą wyniki aktualnych badań, do których należą m.in. prowadzone od kilku lat badania w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy". Z badań „Diagnoza szkolna 2009" wynika, że w 2009 r. skala podejmowanych przez młodzież zachowań ryzykownych przedstawiała się następująco:

– palenie papierosów: 7% trzynastolatków, 15% piętnastolatków i 33% siedemnastolatków;

– spożywanie alkoholu: 17% trzynastolatków, 37% piętnastolatków i 65% siedemnastolatków;

– branie narkotyków: 5% trzynastolatków, 11% piętnastolatków i 20% siedemnastolatków;

---

[1] „Terminem tym określa się różne działania niosące ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla fizycznego i psychicznego zdrowia jednostki, jak i dla jej otoczenia społecznego. Do najpoważniejszych zachowań ryzykownych zalicza się: palenie tytoniu, używanie alkoholu, używanie innych środków psychoaktywnych (narkotyków, środków wziewnych, leków), przedwczesną inicjację seksualną, zachowania agresywne i przestępcze", por.: J. S z y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2003, s. 25.

– używanie dopalaczy: wśród trzynastolatków – 5% dziewcząt i 10% chłopców, wśród piętnastolatków – 5% dziewcząt i 11% chłopców, a wśród siedemnastolatków – 7% dziewcząt i 15% chłopców;

– przedwczesna inicjacja seksualna: 30% trzynastolatków, 40% piętnastolatków, 62% siedemnastolatków;

– wagarowanie: 10% uczniów szkół podstawowych, 32% uczniów gimnazjum, 66% uczniów szkół ponadgimnazjalnych;

– konflikty międzyrówieśnicze: 28% uczniów szkół podstawowych, 27% uczniów gimnazjum, 19% uczniów szkół ponadgimnazjalnych;

– konflikty z nauczycielem: 13% uczniów szkół podstawowych, 20% uczniów gimnazjum, 21% uczniów szkół ponadgimnazjalnych;

– doświadczanie międzyrówieśniczej przemocy fizycznej w szkole: 31% uczniów szkół podstawowych, 30% uczniów gimnazjum, 21% uczniów szkół ponadgimnazjalnych;

– doświadczanie międzyrówieśniczej przemocy psychicznej w szkole: 53% uczniów szkół podstawowych, 53% uczniów gimnazjum, 38% uczniów szkół ponadgimnazjalnych[2].

Według danych pochodzących z badań CBOS „Młodzież 2010" regularne palenie papierosów deklarowało 23% badanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych, natomiast 76% badanych spożywało napoje alkoholowe (upijało się 52% chłopców i 38% dziewcząt)[3].

W maju 2011 r. przeprowadzone zostały przez CBOS oraz zespół Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego badania aktualizujące skalę zjawiska zachowań przemocowych we współczesnej szkole[4]. Wyniki tych badań dowodzą, że ponad 1/4 badanych uczniów (27%) uważa zjawisko przemocy za poważny problem w szkole, przy czym szczególnie wyraźnie można to zaobserwować na poziomie szkoły

---

[2] Badania „Diagnoza szkolna 2009"; Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy" 2009, s. 31–61 [http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009], dostęp: 2011 r.

[3] Badania „Młodzież 2010" zostały przeprowadzone w 2010 r. przez Centrum Badania Opinii Społecznej oraz Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii wśród ponad 1200 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych); por.: A. M a l c z e w s k i, *Młodzież a papierosy i alkohol*, „Serwis Informacyjny Narkomania" 2011, nr 1, s. 28–31.

[4] Badania zrealizowane przez CBOS w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy"; zespół badawczy Instytutu Socjologii UW w składzie: A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Paczko-Dombi; Raport „Przemoc w szkole 2011" [http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-2011], dostęp: 2011 r.

podstawowej (takie opinie wyraża aż 62% uczniów)[5]. Przywołując powyższe badania warto zwrócić uwagę na fakt, że ponad połowa uczestniczącej w nich młodzieży deklarowała swój udział w szkolnych zajęciach profilaktycznych. W zajęciach profilaktycznych na temat przemocy w szkole uczestniczyło:

– w szkole podstawowej: 61% uczniów, w tym 24% po incydencie przemocowym;

– w gimnazjum: 59% uczniów, w tym 17% dopiero po zaistniałym incydencie;

– w szkołach ponadgimnazjalnych: 42% uczniów, w tym 11% po incydencie[6].

W zajęciach profilaktycznych na temat używek uczestniczyło:

– w szkole podstawowej: 46% uczniów, w tym 15% po incydencie przemocowym;

– w gimnazjum: 60% uczniów, w tym 18% dopiero po zaistniałym incydencie;

– w szkołach ponadgimnazjalnych: 62% uczniów, w tym 12% po incydencie[7].

Autorki przytoczonych badań, podsumowując uzyskane wyniki, stwierdzają, że w polskich szkołach najczęściej rozpowszechniona jest przemoc psychiczna, a co dziesiąty uczeń doświadcza również przemocy materialnej. Coraz częściej pojawia się również w szkołach zjawisko cyberbullyingu oraz incydenty przemocy seksualnej[8]. Ponadto badania pozwoliły na stwierdzenie, że rodzice nie są świadomi problemów z jakimi borykają się ich dzieci, a nauczyciele nie doceniają skali problemu przemocy w szkole[9]. Zdaniem autorek raportu, chociaż w ciągu ostatnich pięciu lat nastąpiła poprawa atmosfery panującej w szkole, to jednak na lekcjach dominuje nuda i strach[10]. Kolejnym istotnym wnioskiem z przytoczonego raportu jest stwierdzenie, że rodzice i szkoła współpracują ze sobą, ale ta współpraca nie jest satysfakcjonująca, gdyż „Rodzice określają na ogół swój kontakt ze szkołą dziecka jako ścisły. Jednocześnie rzadko wiedzą,

---

[5] Ibid., s. 10.
[6] Ibid., s. 64.
[7] Ibid., s. 65.
[8] Ibid., s. 112.
[9] Ibid., s. 113.
[10] Ibid., s. 114.

co się dzieje w szkole ich dziecka i raczej nie odczuwają potrzeby kontaktu z nauczycielami, gdy dziecko dobrze się uczy i zachowuje. Potwierdza to badanie nauczycieli – mają oni lepsze zdanie o wsparciu ze strony rodziców w sytuacjach kryzysowych niż o ich codziennym zaangażowaniu"[11].

Przegląd wybranych aktualnych wyników badań nad rozmiarami i skalą zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz analiza niektórych teoretycznych aspektów działań profilaktycznych (w dalszej części artykułu) stanowią podstawę do postawienia kluczowego w tym opracowaniu pytania o działania realizowane w podstawowych środowiskach wychowawczych, takich jak: rodzina, szkoła i środowisko lokalne, które są (mogą czy też powinny być) szczególnie ważne z punktu widzenia skuteczności profilaktyki. Oczywiste jest, że wobec utrzymującego się lub rosnącego zagrożenia zachowaniami ryzykownymi profilaktyka musi stanowić szczególny rodzaj działalności pedagogicznej, opiekuńczej i wychowawczej. Jakie jednak są warunki skuteczności działań profilaktycznych podejmowanych w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym?

Niniejszy artykuł stanowi próbę uzyskania przynajmniej częściowej odpowiedzi na powyższe pytanie. Na tle przywołanych dotychczasowych wstępnych rozważań ukazane zostaną wyniki badań własnych dotyczących opinii studentów pedagogiki na temat skuteczności działań profilaktycznych. Podjęta próba wydaje się tym bardziej znacząca, że przedmiotem badań są opinie przyszłych pedagogów – potencjalnych realizatorów działań profilaktycznych wobec dzieci i młodzieży.

Profilaktyka i uwarunkowania skuteczności działań profilaktycznych

Zagadnienie profilaktyki, jak również warunków jej skuteczności, znajduje szeroki oddźwięk w literaturze przedmiotu. W wielu publikacjach opisane są różnorodne teoretyczne i praktyczne aspekty działalności profilaktycznej, a wiedza na temat rodzajów i poziomów profilaktyki, strategii profilaktycznych i innych zagadnień jest w zasadzie łatwo dostępna[12]. Znane są typologie działań profilaktycznych,

---

[11] Ibid., s. 115.

[12] Patrz np.: J. S z y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, op.cit., s. 21, 28–29; M. S z p r i n g e r, *Profilaktyka społeczna*, Kielce 2004, s. 76–77; L. P y t k a, *Profilaktyka wyko-*

według których wyróżnia się profilaktykę objawową, powstrzymującą, uprzedzającą i kreatywną lub profilaktykę pierwszorzędową, drugorzędową i trzeciorzędową (nazywaną również profilaktyką I, II i III stopnia). Omówione są również w wielu publikacjach szczegółowo strategie działań profilaktycznych: informacyjne, edukacyjne, alternatywne, interwencyjne, zmniejszania szkód. Z uwagi na tematykę, jak też ograniczone ramy niniejszego opracowania, teoretyczne analizy zostaną ograniczone do zwrócenia uwagi na promowany w ostatnich latach podział działań profilaktycznych na profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą.

Profilaktyka uniwersalna – adresowana jest do niezdiagnozowanej populacji generalnej, nie uwzględnia stopnia ryzyka zagrożeń i dotyczy powszechnie występujących zagrożeń (zarówno uzależnień, jak i zachowań przemocowych oraz innych). Jej zakres pokrywa się z profilaktyką pierwszorzędową, a realizacja w znacznej mierze odpowiada działaniom podejmowanym w profilaktyce objawowej. Jak twierdzą autorzy „Celem jest przeciwdziałanie pierwszym próbom podejmowania zachowań ryzykownych. W dużej mierze działania profilaktyczne skupiają się na tworzeniu wspierającego, przyjaznego klimatu szkoły, który pozytywnie wpływa na zdrowie psychiczne i poczucie wartości, motywację do osiągnięć zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Działania te umożliwiają także czynny udział rodziców w życiu szkoły”[13].

Profilaktyka selektywna – oznacza takie działania, które są podejmowane na poziomie profilaktyki drugorzędowej. Jest ona adresowana do grup podwyższonego ryzyka i wymaga dobrego rozpoznania (diagnozy) tych grup uczniów w społeczności szkolnej (są to uczniowie z deficytami poznawczymi, z rodzin dysfunkcyjnych itp.)[14].

---

lejenia społecznego, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 631; B. G ó r n i c k a, *Profilaktyka w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych*, [w:] *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2004, s. 221–238; B. G ó r n i c k a, *Realizacja zadań profilaktycznych w ośrodkach szkolno*-wychowawczych, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006, s. 205–214; Z.B. G a ś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006, oraz inne.

[13] D. M a c a n d e r, *Profilaktyka uzależnień w szkole*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2007, nr 1, s. 19.

[14] Ibid., s. 19.

Adresaci profilaktyki selektywnej objęci są indywidualną lub grupową działalnością profilaktyczną.

Profilaktyka wskazująca – podobnie jak profilaktyka trzeciorzędowa, kierowana jest do osób z grup bardzo wysokiego ryzyka, u których zachowania ryzykowne są już silnie rozwinięte i oznaczają najczęściej bardzo poważne zaburzenia zachowania. Działania w ramach tego rodzaju profilaktyki wymagają zaangażowania specjalistycznych instytucji zewnętrznych realizujących pomoc psychologiczną, medyczną (chodzi tu o psychoterapię, leczenie farmakologiczne, często w formie stacjonarnej, a nie tylko ambulatoryjnej) [15].

Niezależnie od tego, jaką posłużymy się terminologią, zawsze pojawią się pytania o to, kto konkretnie jest odpowiedzialny (ma być odpowiedzialny) za efekty działalności profilaktycznej i w jaki sposób dokładnie należy tę działalność realizować. Są to w pewnym sensie pytanie o uwarunkowania skuteczności profilaktyki. W opracowaniach teoretycznych znajdujemy przynajmniej częściowe odpowiedzi na powyższe pytania. Niemal wszyscy autorzy są zgodni co do stwierdzenia, że aby profilaktyka mogła być skuteczna musi być realizowana przez wszystkie podmioty odpowiedzialne za prawidłowy rozwój i zachowanie (za wychowanie) dzieci i młodzieży (a więc zarówno przez rodzinę, jak i szkołę oraz wszystkie intencjonalnie i pośrednio działające na rzecz profilaktyki instytucje i podmioty środowiska lokalnego). Przy czym wszystkie podmioty podejmujące działania profilaktyczne muszą ze sobą ściśle współpracować. Kolejnym istotnym warunkiem skuteczności działań profilaktycznych jest dobór optymalnej strategii działań profilaktycznych, opartej na rzetelnej diagnozie, adekwatnej do potrzeb i możliwości adresata działań profilaktycznych oraz uwzględniającej realia zewnętrzne, a także ewaluację realizowanych działań[16].

K. Zajączkowski stwierdza, że „działania profilaktyczne adresowane do dzieci i młodzieży z grupy wysokiego ryzyka (profilaktyka drugorzędowa) będą skuteczne jedynie wówczas, gdy dzieci te i ich rodziny zostaną objęci wszechstronną opieką i pomocą z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości, a więc po dokonaniu szczegółowej

---

[15] Ibid., s. 19.

[16] J. Sierosławski, J. Zamecka, *Jak budować lokalne strategie profilaktyczne*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 67–85.

diagnozy. Działania wycinkowe, krótkotrwałe, nie uwzględniające całokształtu sytuacji dziecka nie mogą przynieść i nie przynoszą żadnych pozytywnych rezultatów"[17].

Szczególne miejsce w działalności profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży zajmują ogólnodostępne programy profilaktyczne[18], które jednak muszą być odpowiednio konstruowane, powinny spełniać określone standardy jakości, a także powinny być realizowane w sposób profesjonalny przez osoby dobrze do ich realizacji przygotowane. Ponadto realizacja programów profilaktycznych, tak jak działań profilaktycznych w ogóle, co podkreśla Z. B. Gaś, „ma sens jedynie wówczas, gdy jest możliwa ocena ich skuteczności, Powszechnie przyjmuje się, iż wszystkie badania skuteczności muszą spełniać kilka warunków wstępnych. Przede wszystkim powinny one obejmować okres dłuższy niż dwa lata i dotyczyć populacji, która została określona jako grupa wysokiego ryzyka. Równolegle analogiczne badania podłużne powinny obejmować grupę kontrolną"[19].

W opracowaniu tym problem oceny skuteczności profilaktyki nie stanowi jednak kwestii najważniejszej. Celem artykułu jest ukazanie opinii badanych studentów pedagogiki na temat działań podejmowanych w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym, które zwiększają szanse na skuteczną profilaktykę zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży. Podejmując tę próbę trzeba spojrzeć na podstawowe środowiska, w których podejmowana jest działalność profilaktyczna przez pryzmat twierdzenia, że „aby wyleczyć chorobę, trzeba znaleźć i zlikwidować jej przyczyny". Uogólniając powyższą tezę i przenosząc ją na grunt profilaktyki można przyjąć założenie, że każde zachowanie ryzykowne człowieka ma swoje źródło w określonych defi-

---

[17] K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000, s. 116–117.

[18] Więcej na ten temat: *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002 (rozdziały: VI – J. Koczurowska, *Konstruowanie programów profilaktycznych*, s. 87–105; VII – J. Koczurowska, S. Mikkelsen, G. Świątkiewicz, *Realizacja programów profilaktycznych – pułapki i paradoksy*, s. 107–113; VIII – J. Koczurowska, *Standardy jakości programów profilaktycznych*, s. 115–124).

[19] Z.B. Gaś, *Uzależnienia. Skuteczność programów profilaktycznych*, Warszawa 1994, s. 8. W cytowanej pozycji autor szczegółowo omawia cechy skutecznego programu profilaktycznego, a także prezentuje modele oceny skuteczności programów profilaktycznych.

cytach i niezaspokojonych potrzebach[20]. Skoro środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, środowisko lokalne) są odpowiedzialne za stwarzanie optymalnych warunków rozwoju osobowości człowieka, za kształtowanie osobistych i społecznych umiejętności życiowych wychowanków, to w nich właśnie (w sposobie realizacji ich funkcji i zadań) może tkwić zarówno potencjał o charakterze profilaktycznym, jak też zagrożenia prowadzące do podejmowania zachowań ryzykownych przez dzieci i młodzież. Inaczej mówiąc, we wszystkich środowiskach wychowawczych pojawić się mogą czynnika ryzyka, które w tym miejscu zostaną pokrótce omówione.

Pierwszym środowiskiem wychowawczym, naturalnym i podstawowym dla każdego człowieka, jest rodzina. Każde dziecko wychowujące się w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, kochane i akceptowane przez rodziców, odpowiednio przez nich traktowane, ma dobre podstawy do ukształtowania prospołecznych zachowań umożliwiających unikanie zachowań ryzykownych. Jednak nie wszyscy mają szanse wychowywać się w warunkach prawidłowo funkcjonującej rodziny. Wiele dzieci i młodzieży z różnych powodów pozbawionych jest opieki ze strony rodziców, a dla niektórych – rodzina, która powinna być źródłem pozytywnych wzorców zachowań – staje się niestety znaczącym czynnikiem ryzyka powodującym zachowania niezgodne ze społecznie akceptowanymi normami. Jak podkreśla J. Rogala-Obłękowska należy zwrócić uwagę na fakt, że: „W prawidłowo funkcjonującej rodzinie, w której komunikacja jest jasna i otwarta, powinny być wyraźnie określone zadania i obowiązki każdego członka rodziny, który musi być świadom zakresu swojej odpowiedzialności za własne postępowanie. […] Nieefektywna komunikacja wewnątrzrodzinna może przyspieszać zaangażowanie dziecka w nar-

[20] Odnoszę się tu do podstaw formułowania strategii profilaktycznych: strategii informacyjnych, w których jako podstawę przyjmuje się, iż brak rzetelnej wiedzy człowieka o przyczynach, mechanizmach i skutkach zachowań ryzykownych prowadzi do ich podejmowania i rozwoju; strategii edukacyjnych, u podstaw których leży przekonanie, że osoby posiadającą wspomnianą wyżej wiedzę podejmują zachowania ryzykowne, gdyż nie posiadają ważnych umiejętności życiowych umożliwiających im dokonywanie racjonalnych i zdrowych wyborów; a także strategii działań alternatywnych, dla których podstawą jest twierdzenie, iż ludzie posiadający wiedzę i umiejętności również mogą podejmować zachowania ryzykowne wskutek niemożności zaspokojenia ważnych potrzeb życiowych; por.: J. S z y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, op.cit., s. 29; B. G ó r n i c k a, *Realizacja zadań profilaktycznych...*, op.cit., s. 208.

kotyki"[21]. P. Sasin twierdzi, że „wpływ wzajemnych oddziaływań uwidacznia się najsilniej w coraz większym upośledzeniu więzi emocjonalnej między rodzicami i dziećmi oraz w zaburzonych relacjach występujących pomiędzy członkami rodziny. Rodziny te stanowią grupę rodzin wieloproblemowych, w których dochodzi do nawarstwienia się trudności materialnych, biopsychicznych, społecznych i kulturalnych. Rodzice przeżywając tragedię swojego uzależnionego dziecka pozostają bezradni wobec problemu i podejmują często mało skuteczne lub wręcz szkodliwe działania"[22]. Autor uważa także, iż „Choć często wskazuje się na potrzebę podwyższania poziomu kultury pedagogicznej rodziców, potrzebę edukacji i wsparcia rodzin znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych, to stosunkowo rzadko przekłada się to na skuteczne praktyczne działania, zwłaszcza w stosunku do rodzin z problemem narkomanii dziecka. Rodzice dzieci uzależnionych od narkotyków […] najczęściej nie mają wiedzy dotyczącej problemów związanych z narkomanią oraz nie posiadają umiejętności radzenia sobie z tą trudną sytuacją. Tak naprawdę są pozostawieni bardzo często samym sobie. W najlepszym razie udaje się im utworzyć grupę samopomocową, w której wzajemnie udzielają sobie wsparcia i pomocy. Konieczne jest więc rozszerzenie zakresu pomocy i wsparcia o działalność profesjonalną, w tym podjęcie wobec nich działań informacyjno-edukacyjnych i terapeutycznych"[23]. Tak więc od tego, co „dzieje się" w rodzinie dziecka oraz od tego, jakie wsparcie rodzina otrzymuje z zewnątrz w znacznym stopniu zależy to, czy w przyszłości, w stosunku do konkretnej jednostki, zaistnieje konieczność podejmowania działań z zakresu drugorzędowej lub trzeciorzędowej profilaktyki (selektywnej lub wskazującej). Bowiem wychowanie, które bywa utożsamiane z profilaktyką, w istocie w pewnym stopniu pokrywa się z zakresem profilaktyki pierwszorzędowej (uniwersalnej)[24].

---

[21] J. Rogala-Obłękowska, *Mechanizmy uzależnieniowe w rodzinach narkomanów w świetle systemowej koncepcji rodziny*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006, s. 35.

[22] P. Sasin, *Rodzice w procesie terapii dziecka uzależnionego od narkotyków*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006, s. 268.

[23] P. Sasin, *Rodzice wobec problemu narkomanii dziecka*, Opole 2010, s. 241.

[24] B. Górnicka, *Rodzina w działalności profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży*, [w:] *Profilaktyka w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007, s. 113 i nast.

Kolejnym, szczególnie ważnym środowiskiem wychowawczym jest szkoła. B. Urban uważa, że „Niezwykle istotnym ogniwem w lokalnym systemie profilaktyki jest szkoła. Niezależnie od zmieniających się wizji i koncepcji w zakresie społecznych zadań szkoły, jej funkcja profilaktyczna nigdy nie może być pomniejszana. Konieczność wypełniania przez szkołę funkcji profilaktycznej nie wynika z uproszczenia całego problemu zapobiegania dewiacjom, z «zepchnięcia niewdzięcznego zadania», lecz z samej istoty i głównych uwarunkowań współczesnych dewiacji”[25]. Autor podkreśla, że liczne badania pokazują, iż do istotnych przyczyn zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej należy zaliczyć nieatrakcyjność szkoły, brak zgodności oferty szkoły z oczekiwaniami uczniów, niewłaściwą atmosferę w szkole, nudę prowadzącą do podejmowania zachowań zastępczych (rozładowujących: w tym np. przemocowych)[26]. Szczególną rolę w szkolnej profilaktyce ma do spełnienia nauczyciel, co podkreśla m.in. M. Hanulewicz twierdząc, że powinien to być „nauczyciel dbający o to, by jego wychowankowie stawali się osobami niezależnymi, umiejącymi wyrażać w sposób konstruktywny swoją krytykę, [...] wspierający wychowanków w wyznaczaniu ich własnych celów i dochodzeniu do nich oraz kształtujący ich system wartości”[27]. Jako warunek skuteczności działań profilaktycznych realizowanych w szkole autor wskazuje np.: „działalność nauczycieli i innych osób z bezpośredniego otoczenia młodzieży, wyrażająca się w pomocy w nauce, poprawie stosunków interpersonalnych, pomocy materialnej, skierowaniu do atrakcyjnej szkoły zawodowej i działaniu na rzecz stabilizacji życiowej, owocuje równocześnie poprawą zachowania i spadkiem zachowań przestępczych”[28]. Ten sam autor uważa, iż „Wszelkie decyzje dotyczące dziecka zagrożonego dewiacją i kierunki działań profilaktycznych nie mogą obejść się bez fachowej diagnozy uwzględniającej symptomy i stopień zaburzeń oraz ich czynniki etiologiczne. […] Tylko nauczyciele mogą dostarczyć potrzebnych informacji o przejawach nieprzystosowania społecznego i o szansach twórczego rozwoju osobowości dziecka. […] Zasadnicze

---

[25] B. U r b a n, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1999, s. 202.

[26] Ibid., s. 202.

[27] M. H a n u l e w i c z, *Profilaktyka czy wychowanie?*, [w:] *Profilaktyka w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007, s. 93.

[28] Ibid., s. 203.

kompetencje nauczycieli w zakresie profilaktyki sprowadzają się do umiejętności prowadzenia obserwacji dziecka, zgodnie z wymogami adekwatnej diagnozy i naukowego badania. […] Nauczyciel musi zatem posiadać wiedzę psychologiczną, metodologiczną oraz dysponować narzędziami badawczymi (arkusze obserwacyjne). Dopóki będzie on tego wszystkiego pozbawiony, wszelkie dane na których opiera się diagnoza, a w dalszej kolejności działania profilaktyczno-terapeutyczne, będą kwestionowane i mało użyteczne”[29].

Środowisko lokalne stanowi kolejne środowisko wychowawcze każdego człowieka. Według T. Pilcha pojęcie środowiska lokalnego „oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak: kościół, szkoła, instytucje usługowe, urządzenia socjalne lub rekreacyjne oraz mechanizmy regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie, a więc obyczajowość, normy moralne, autorytety i wzory zachowań”[30]. Każdy człowiek rozwija się i funkcjonuje w określonej społeczności lokalnej i tym samym w konkretnym środowisku lokalnym, które podobnie, jak rodzina czy szkoła (stanowiące również integralne elementy środowiska lokalnego) ma znaczący wpływ na jego rozwój i zachowanie. Tak więc środowisko lokalne „pozostaje jednym z głównych składników środowiska wychowawczego”[31]. Z punktu widzenia profilaktyki jako środowisko lokalne (czy też lokalną społeczność) uznaje się „mieszkańców miasta, gminy lub osiedla. Na każdym z tych poziomów istnieje możliwość mobilizacji i współdziałania mieszkańców w celu tworzenia warunków ograniczających lub zapobiegających zjawiskom szczególnie zagrażającym”[32]. Warunkiem niezbędnym dla skutecznej działalności profilaktycznej na poziomie środowiska lokalnego jest rzeczywista ścisła współpraca wszystkich instytucji (państwowych, samorządowych, pozarządowych – funkcjonujących na poziomie danego środowiska lokalnego) realizujących zadania profilaktyczne, które powinny być dostosowane do miejscowej specyfiki

---

[29] Ibid., s. 204.

[30] T. P i l c h, *Środowisko lokalne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 414.

[31] Ibid., s. 421.

[32] G. Ś w i ą t k i e w i c z, *Profilaktyka w społecznościach lokalnych*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 34.

środowiska. Jak podkreśla G. Świątkiewicz „Integracja i koordynacja wysiłków lokalnych agend i instytucji wokół wspólnie wypracowanego programu jest tworzeniem lokalnej strategii. Dopiero, gdy tak pojmowane działania są konsekwentnie realizowane przez co najmniej kilka lat, można oczekiwać zauważalnych efektów”[33].

W tym miejscu podkreślić należy również ogromną rolę, jaką ma do spełnienia w działalności profilaktycznej grupa rówieśnicza – istotny komponent środowiska lokalnego. Na znaczenie profilaktyki rówieśniczej zwraca uwagę coraz większa liczba autorów, w tym m.in. S. Śliwa, który twierdzi, że liderzy młodzieżowi (realizatorzy profilaktyki rówieśniczej) to osoby szczególnie atrakcyjne dla młodzieży, „pokazują swoim rówieśnikom, jak można oprzeć się negatywnym wzorcom płynącym ze środowiska, postępować zgodnie z samym sobą, przestrzegać norm istniejących w społeczeństwie, spędzać atrakcyjnie wolny czas, czy też dobrze bawić się bez pomocy używek [...]”[34]. Ich siła pozytywnego oddziaływania jest znaczna, gdyż młodzi ludzie w różnych sytuacjach kryzysowych „chętniej korzystają z pomocy doradztwa swoich rówieśników niż rodziców czy nauczycieli”[35].

Działania realizowane w środowiskach wychowawczych warunkujące skuteczną profilaktykę – opinie studentów pedagogiki

Artykuł niniejszy stanowi podsumowanie badań pilotażowych przeprowadzonych w 2011 r. wśród studentów pedagogiki, którzy uczestniczyli w zajęciach dydaktycznych, na których poruszano zagadnienia z zakresu problemów dotyczących szeroko rozumianych patologii społecznych. Badaniami objęto łącznie grupę 145 studentów kierunku pedagogika o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza.

Badani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na dwa pytania otwarte: „Które ze środowisk wychowawczych, takich jak: rodzina, szkoła i środowisko lokalne ponosi, Twoim zdaniem, największą odpowiedzialność za skuteczność oddziaływań profilaktycznych wo-

---

[33] Ibid., s. 47.

[34] S. Śliwa, *Profilaktyka rówieśnicza – dla siebie czy dla innych?*, [w:] *Profilaktyka w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007, s. 222.

[35] Ibid., s. 222.

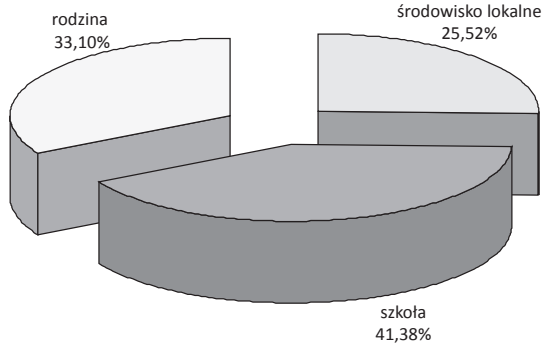
bec dzieci i młodzieży?" (1) oraz „Jakie, Twoim zdaniem, działania profilaktyczne powinny podejmować: rodzina, szkoła i środowisko lokalne w celu zapewnienia jak najwyższej skuteczności profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży?" (2). Uzyskane odpowiedzi skategoryzowano, co pozwoliło na wstępne zarysowanie obrazu warunków skuteczności działań profilaktycznych w opiniach badanych studentów. Dane przedstawione poniżej umożliwiają analizę uzyskanego materiału empirycznego.

Studenci poproszeni o wskazanie środowiska wychowawczego, na którym, ich zdaniem, spoczywa (powinna spoczywać) największa odpowiedzialność za skuteczność profilaktyki, przede wszystkim jednoznacznie i słusznie uznali, że warunkiem koniecznym skutecznej profilaktyki jest współdziałanie rodziny, szkoły i środowiska lokalnego. Wyrażali m.in. następujące opinie:

„Każde ze środowisk wychowawczych może zapobiegać patologiom poprzez: kształtowanie poprawnych relacji międzyludzkich, rozwijanie kompetencji społecznych, zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży, budowanie pozytywnej atmosfery wychowawczej, spójność w przekazywaniu wzorców a zachowań dorosłych itp.".

„Wszystkie środowiska: rodzina, szkoła i środowisko lokalne muszą wspólnie realizować profilaktykę, bo dopiero prawdziwa współpraca daje szansę na skuteczność profilaktyki […]".

Jakkolwiek wskazanie środowiska ponoszącego największą odpowiedzialność za skuteczne działania profilaktyczne jest zadaniem trudnym, to jednak wszyscy badani dokonali wskazań (co przedstawiono na ryc. 1).



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 1. Udział środowisk wychowawczych w skutecznej profilaktyce wobec dzieci i młodzieży (w %)

Najwięcej badanych (41,38%) wskazało szkołę, jako to środowisko, na którym spoczywa największa odpowiedzialność za skutecznie realizowaną profilaktykę. Studenci, dostrzegając specyfikę szkoły jako intencjonalnego, bezpośredniego środowiska wychowawczego, w którym profilaktyka może i powinna być realizowana w sposób profesjonalny, argumentowali swój wybór następująco:

„[…] szkoła powinna prowadzić szeroką edukację dzieci, młodzieży i rodziców; ma możliwość prowadzenia spotkań, warsztatów i zajęć mających na celu wyjaśnienie, czym są patologie, jakie niosą ze sobą zagrożenia, skutki i jak sobie radzić z tymi zjawiskami patologicznymi […]";

„[…] bardzo dobrze wykształcona kadra w każdej placówce oświatowej może być bardzo skuteczna w zapobieganiu patologiom […], nauczyciele mają możliwość i powinni obserwować zachowania uczniów i w porę reagować, docierać do źródła problemów, ważna jest wczesna interwencja […]";

„[…] szkoła może odpowiednio organizować czas wolny dzieci i młodzieży oraz zapobiegać wykluczaniu jednostki z grupy rówieśniczej […]";

„[…] szkoła jako placówka wychowawcza może i musi zwracać uwagę na jakiekolwiek złe zachowania i pomagać uzyskiwać bezpośredni kontakt ze specjalistami (pedagog, psycholog, terapeuta) […]";

„[…] szkoła jest środowiskiem, które ma największe szanse współpracy z rodzicami, ich pedagogiczne uświadomienie oraz udzielanie pomocy w wychowaniu dzieci […]".

Kolejnym środowiskiem wychowawczym, które zdaniem badanych jest odpowiedzialne za skuteczność profilaktyki wobec dzieci i młodzieży, jest rodzina. Takiego wskazania dokonała co trzecia osoba (33,10%). Badani dostrzegają rolę i znaczenie rodziny w kształtowaniu się postaw i zachowań dzieci, a w bardzo wielu przypadkach zwracają uwagę na prawidłową realizację wychowania w rodzinie, uznając, że z punktu widzenia skuteczności profilaktyki zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży szczególnie ważne jest zaspokojenie potrzeb dzieci, poświęcanie im czasu oraz dawanie dobrego własnego przykładu. Argumentami uzasadniającymi dokonanie takiego wyboru mogą być następujące wypowiedzi badanych:

„[…] wychowanie dziecka w rodzinie w miłości i poczuciu bezpieczeństwa, dawanie dobrego przykładu, akceptowanie dziecka i rozmowy o trudnych tematach i wyborach w życiu młodego człowieka – to wszystko chroni przed zaburzeniami zachowania […]";

„[…] uważam, że rodzice powinni się bardziej interesować dziećmi, więcej czasu z nimi spędzać, dużo rozmawiać i uczestniczyć w ich życiu – to jest najważniejsze […]";

„[…] rodzice mogą zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa, a dzieci muszą czuć się kochane i nie mogą się bać rodziców – to działa";

„[…] moim zdaniem najważniejsze jest, aby już od momentu, kiedy dziecko zaczyna rozumieć, tłumaczyć mu to, co jest dobre, a co jest złe, nie uczyć przemocy czy tego, że alkohol jest dobry – bardzo ważne są wzorce wyniesione z domu; trzeba dbać o to, by dziecko i każdy inny domownik czuł w rodzinie bezpieczeństwo i wsparcie […]";

„[…] rodzina, która ma silną więź emocjonalną między członkami rodziny w zaufaniu rozmawia i wspólnie rozwiązuje różne problemy […]".

Część badanych studentów (1/4 – 25,52%) jako środowisko najbardziej odpowiedzialne za skuteczność profilaktyki wskazała środowisko lokalne. Ich zdaniem to, co dzieje się w środowisku lokalnym jest najistotniejsze, gdyż to właśnie w nim, jako szeroko rozumianym środowisku wychowawczym funkcjonuje zarówno szkoła jak i rodzina. Działania rodziny i szkoły są zdeterminowane w znacznym stopniu warunkami środowiska lokalnego, np. zasobnością materialną lokalnej społeczności, infrastrukturą, lokalnym (np. gminnym) programem profilaktyki i wsparcia społecznego. Badani podawali następujące argumenty dokonanego wyboru:

„[…] środowisko lokalne (np. gmina) może tworzyć warunki do organizacji czasu wolnego społeczności lokalnej, nie tylko dzieciom ale i całym rodzinom (np. festyny rodzinne), gdzie mogą być informacje o zagrożeniach, jakieś akcje, broszury itp. […]";

„[…] środowisko tworzy instytucje, które mogą udzielać pomocy dzieciom i rodzinom ubogim, a np. sąsiedzi mogą interweniować w przypadku złych zachowań (np. przemocy w rodzinie) […]";

„[…] środowisko lokalne integruje społeczność, np. wspólne zagospodarowanie terenu pod plac zabaw, połączone z krótkimi informacjami o patologii społecznej, o pomocy placówek czy telefonach zaufania […]";

„[…] w środowisku prowadzi się kampanie o przeciwdziałaniu różnym patologiom oraz są możliwości wspierania osób zagrożonych […]";

„[…] ważna jest aktywizacja osób w działalność społeczną, przygotowywanie programów terapeutycznych, tworzenie grup wsparcia, a przede wszystkim istnienie poradni, stowarzyszeń i fundacji przeciwdziałających patologiom […]".

Kolejne pytanie skierowane do studentów, którzy w przyszłości jako pedagodzy sami staną się realizatorami działań profilaktycznych, dotyczyło konkretnych działań w zakresie szeroko rozumianej działalności profilaktycznej podejmowanej w poszczególnych środowiskach wychowawczych (rodzinie, szkole i środowisku lokalnym). Respondenci wskazywali różne działania, które ich zdaniem, warunkują skuteczność zapobiegania niepożądanym zachowaniom

dzieci i młodzieży lub też działania uniemożliwiające lub ograniczające eskalację tych zachowań. W pierwszej kolejności badani wyrazili własne opinie na temat rodziny, jako środowiska determinującego skuteczność działalności profilaktycznej.

Tabela 1

Rodzina a skuteczność profilaktyki – opinie studentów pedagogiki

Działania podejmowane w rodzinie warunkujące skuteczność profilaktyki	Badani	
	(N=145)	%*
Prawidłowy model wychowania w rodzinie	103	71,03
Rozmowy rodziców z dzieckiem, wspólne rozwiązywanie problemów	86	59,31
Utrzymywanie silnych więzi i pozytywnych relacji w rodzinie	41	28,28
Korzystanie z pomocy specjalistów	38	26,21
Pożądane wzorce przekazywane dzieciom przez rodziców	21	14,48
Wspólne spędzanie czasu wolnego („czas wolny rodzinny")	17	11,72

* Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż badani mieli możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Zdecydowanie najczęściej podkreślano, że dla skuteczności profilaktyki zachowań ryzykownych, najważniejsze jest stosowanie prawidłowego modelu wychowania. Twierdziło tak 103 badanych (71,03%). Należy podkreślić fakt, że pod pojęciem „prawidłowego modelu wychowania" badani mieli na myśli przede wszystkim zaspokajanie potrzeb dzieci – nie tylko materialnych, ale również potrzeb psychicznych, a przede wszystkim potrzeby poczucia bezpieczeństwa i potrzeby miłości – „[…] dziecko musi czuć się przez rodziców kochane i akceptowane, nie powinno się ich bać […]". Ponadto respondenci zwracali uwagę na liczenie się rodziców ze zdaniem dziecka, ale też z jego potrzebami w zakresie samodzielności i aktywności. Niektórzy podkreślali, że: „[…] dobre wychowanie obejmuje wyznaczanie dzieciom obowiązków i konsekwentne ich egzekwowanie […]".

Jako jedno z najważniejszych wśród podejmowanych przez rodziców działań o charakterze profilaktycznym studenci wskazali zainteresowanie rodziców sprawami dziecka oraz częste rozmowy z dzieckiem, które prowadzą do wspólnego rozwiązania problemów małoletniego. Taką opinię wyraziła ponad połowa badanych – 86 osób (59,31%). Studenci uważają, że rodzice powinni okazywać zainteresowanie zarówno tym, jakie są aktualne problemy dziecka, ale też znać ich bliższe i dalsze plany, np. dotyczące spędzania czasu wol-

nego – „[…] rodzice powinni wiedzieć gdzie jest ich dziecko, z kim przebywa i co robi […]". Respondenci zwrócili również uwagę na znaczenie utrzymywania silnych więzi i pozytywnych relacji w rodzinie. Zdaniem ponad 1/4 badanych (28,28%) jest to bardzo istotne dla profilaktyki, głównie z uwagi na fakt, że „[…] jeśli w rodzinie panuje dobra atmosfera wychowawcza i silne bliskie więzi, dzieci mają poczucie bezpieczeństwa i nie sięgają po używki, a jak coś się zdarzy proszą rodziców o pomoc […]".

Nieco rzadziej (26,21%) badani wymieniali, jako czynnik warunkujący skuteczność działań profilaktycznych w rodzinie, fakt korzystania z pomocy specjalistów w sytuacjach, gdy zachodzi taka potrzeba. Oczywiste jest, że w życiu każdej osoby mogą zdarzyć się różne sytuacje losowe prowadzące do zaburzenia w jej funkcjonowaniu. Studenci mają pełną świadomość, że jeśli zaistnieje taka sytuacja, rodzina nie pozostaje sama i ma możliwość uzyskania pomocy z zewnątrz. Jednak są też przekonania, że proszenie o pomoc w sytuacjach trudnych jest sprawą niełatwą, o czym świadczą wypowiedzi, m.in.: „warunkiem skuteczności profilaktyki jest korzystanie rodziny z pomocy, ważne aby rodzice wiedzieli gdzie szukać wsparcia i nie wstydzili się o pomoc prosić, ale chcieli z niej korzystać […]".

Badani w swoich wypowiedziach podkreślali również, że bardzo ważne jest w zakresie profilaktyki w rodzinie przekazywanie dzieciom przez rodziców pożądanych wzorców zachowania w różnych sytuacjach (14,48%) oraz wiążące się z tym wspólne spędzanie czasu wolnego (11,72%), który określali mianem „czas wolny rodzinny". Stwierdzono np., że: „najważniejsze jest dawanie dzieciom dobrego przykładu przez rodziców, bo przecież dzieci ich naśladują […]" lub, że „[…] skuteczne w profilaktyce jest wspólne spędzanie czasu wolnego, taki czas wolny rodzinny, gdy dziecko czuje się równe z rodzicami, ważne i wartościowe […]".

Następnie poproszono badanych studentów o wskazanie przez nich własnych opinii na temat szkoły, jako środowiska odpowiedzialnego za skuteczność działalności profilaktycznej. Wszyscy – co podkreślono już wcześniej – uznali szkołę za szczególnie istotne środowisko realizujące działalność profilaktyczną wobec dzieci i młodzieży. Część z nich – w swoich odpowiedziach – zwróciła uwagę, że szkoła podejmuje także działania profilaktyczne wobec rodziców, a nie tylko uczniów.

Tabela 2

Szkoła a skuteczność profilaktyki – opinie studentów pedagogiki

Działania podejmowane w szkole warunkujące skuteczność profilaktyki	Badani	
	(N=145)	%*
Informowanie uczniów o zagrożeniach i zachowaniach ryzykownych	91	62,76
Wsparcie pedagogiczne i psychologiczne uczniów	43	29,66
Zajęcia pozalekcyjne umożliwiające rozwijanie zainteresowań	42	28,97
Programy profilaktyczne	41	28,28
Współpraca szkoły z rodziną	38	26,21
Kształtowanie umiejętności osobistych i społecznych uczniów	35	24,14
Diagnoza i wczesna interwencja	22	15,17
Motywowanie i wzmacnianie pożądanych zachowań uczniów	14	9,66
Zainteresowanie nauczycieli uczniem i jego problemami	14	9,66
Pozytywne relacje i więzi między nauczycielem a uczniem	13	8,97
Kompetencje i doskonalenie kadry pedagogicznej	12	8,28
Współpraca szkoły z innymi instytucjami w środowisku	9	6,21

* Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż badani mieli możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Studenci zdecydowanie najczęściej podkreślali, że dla skuteczności profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży realizowanej przez szkołę najważniejsze jest informowanie uczniów o zagrożeniach i zachowaniach ryzykownych. Uważa tak 62,76% badanych, twierdząc, że szkoła powinna przede wszystkim dostarczyć uczniom wiedzy o przyczynach, mechanizmach i skutkach różnych szkodliwych zachowań. Badani wyrażali następujące opinie: „najważniejsze jest, aby udzielać uczniom prawdziwych informacji o zagrożeniach, np. narkotykach i nie bać się rozmawiania na różne trudne tematy […]" lub, że „[…] skuteczna profilaktyka w szkole to między innymi uświadomienie uczniów o tym, co jest niebezpieczne i jak tego unikać […]".

Blisko co trzeci badany (29,66%) zwrócił uwagę na profilaktyczne znaczenie wsparcia pedagogicznego i psychologicznego uczniów. Przy czym z wypowiedzi studentów wynika, że pod pojęciem tym rozumieją oni zarówno „[…] spotkania uczniów z pedagogiem szkolnym i psychologiem na lekcjach wychowawczych […]", jak też fakt, że „uczniowie powinni móc zwracać się do pedagoga szkolnego o pomoc w rozwiązaniu swoich problemów […]".

Wielu respondentów (28,97%) uznało, że o skuteczności profilaktyki w szkole decydują zajęcia pozalekcyjne umożliwiające rozwijanie zain-

teresowań. Szkoła stanowi w istocie miejsce, gdzie uczniowi najłatwiej jest rozwinąć własne zainteresowania i pasje przez uczestnictwo w różnego rodzaju kołach zainteresowań, sekcjach sportowych, jednakże pod warunkiem odpowiednio atrakcyjnej oferty zajęć pozalekcyjnych. Studenci mają tego świadomość i podkreślają, że „jeśli w szkole jest ciekawie i uczniowie mogą się nie tylko uczyć, ale i fajnie spędzać czas, to jest mniej zachowań złych, mniej przemocy itp. […]".

Ponad 1/4 badanych (28,28%) podkreślała, że ważne jest, aby w szkole realizowane były programy profilaktyczne. Jednak studenci mają świadomość, że powinny być one realizowane we właściwy sposób i przez odpowiednio przygotowane osoby, o czym świadczą wypowiedzi typu: „program profilaktyczny powinien być dopasowany do problemów i potrzeb uczniów, bo tylko wtedy ich zainteresuje […]" lub stwierdzenia, które mogą wynikać z wcześniejszych własnych doświadczeń, zgodnie z którymi „[…] program profilaktyczny musi być ciekawy, aby uczniowie z niego naprawdę skorzystali, a nie tylko traktowali jako frajdę «bo wypadła matematyka» i powinien być realizowany przez osoby z zewnątrz, bo przed nauczycielem uczniowie rzadko mówią prawdę […]".

Również co czwarty student (26,21%) uznał, że ogromnie ważną rolę spełnia w profilaktyce współpraca szkoły z rodziną. Podkreślano fakt, że to nauczyciele są profesjonalistami, a rodzice najczęściej nie posiadają pedagogicznego przygotowania do pracy z dziećmi i młodzieżą. Szkoła więc ponosi odpowiedzialność za pedagogiczne uświadomienie rodziców – „[…] nauczyciele są zobowiązani do przekazywania rodzicom informacji o zachowaniu dziecka i powinni ich wspierać w prawidłowym wychowaniu dzieci, ale rodzice muszą być też otwarci na współpracę […]".

Ponadto badani studenci zwracali uwagę na następujące działanie szkoły istotne z punktu widzenia profilaktyki:

– kształtowanie umiejętności osobistych i społecznych uczniów (24,14%);

– diagnoza i wczesna interwencja (15,17%);

– motywowanie i wzmacnianie pożądanych zachowań uczniów (9,66%);

– zainteresowanie nauczycieli uczniem i jego problemami (9,66%);

– pozytywne relacje i więzi między nauczycielem a uczniem (8,97%);

– kompetencje i doskonalenie kadry pedagogicznej (8,28%);
– współpraca szkoły z innymi instytucjami w środowisku (6,21%).

W pytaniu zadanym respondentom chodziło również o wskazanie przez nich własnych opinii na temat działań podejmowanych w środowisku lokalnym warunkujących skuteczność działalności profilaktycznej. Trzeba podkreślić, iż odpowiedź okazała się dla respondentów najtrudniejsza, co wynika z faktu, że samo pojęcie „środowisko lokalne" jest bardzo złożone i zawiera w sobie wiele różnych elementów składowych, których działania trudno jest uogólnić.

Tabela 3

Środowisko lokalne a skuteczność profilaktyki – opinie studentów pedagogiki

Działania podejmowane w środowisku lokalnym warunkujące skuteczność profilaktyki	Badani	
	(N=145)	%*
Udostępnianie informacji, wsparcia społecznego oraz pomocy	72	49,66
Akcje profilaktyczne	67	46,21
Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży	46	31,72
Działalność świetlic i innych instytucji profilaktycznych	21	14,48
Zmiana postaw społecznych (nieakceptowanie patologii)	17	11,72
Odpowiednie przepisy prawne i ich przestrzeganie	7	4,83
Wzmacnianie więzi społecznych	4	2,76

*Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż badani mieli możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Niemal połowa badanych (49,66%) zwróciła uwagę na fakt, że w środowisku lokalnym najważniejsze jest udostępnianie informacji, wsparcia społecznego oraz pomocy. Studenci uważają, że skuteczna profilaktyka wymaga szerokiego rozpowszechnienia wiedzy o zagrożeniach i możliwościach ich pokonywania. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: „[…] moim zdaniem najskuteczniejsze jest uświadomienie społeczeństwa o problemach oraz informacje o możliwościach leczenia oraz uwrażliwienie społeczeństwa, aby nie bało się zgłaszać o występujących problemach i dewiacjach w otoczeniu […]" lub „najskuteczniejszym sposobem jest kształcenie osób i wyjaśnianie im, że problemy można rozwiązywać nie przez alkohol lub przez bicie […]" czy też: „[…] bardzo ważne jest informowanie ludzi, np. ulotki, ale przede wszystkim dużą rolę w profilaktyce odgrywa państwo, gdyby ludzie mieli lepszą sytuację materialną byłoby mniej zła, więcej funduszy przeznaczonych na ośrodki pomocy i lepszy dostęp do poradni itp. […]".

Również blisko połowa respondentów (46,21%) docenia wagę organizowania różnorodnych akcji profilaktycznych dostarczających społeczeństwu potrzebnej wiedzy, co w sposób bezpośredni wiąże się z wcześniejszymi stwierdzeniami. Studenci uważają, że: „[…] przez różne akcje, kampanie i projekty można powiększyć wiedzę i świadomość ludzi, więc powinny być szeroko organizowane, przez stowarzyszenia, reklamowane w mediach, np. przez telewizję kablową […]".

Duże znaczenie studenci przypisują organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży w miejscu zamieszkania, na co zwraca uwagę prawie co trzeci badany (31,72%). Twierdzili, że „[…] w środowisku powinna być możliwość udziału w ciekawych zajęciach po szkole, w domach kultury, świetlicach […]"; „[…] ważnie jest tworzenie przez środowisko lokalne miejsc, w których dzieci mogą konstruktywnie spędzić czas wolny […]". Niektórzy z badanych zwracali uwagę na ogromna rolę w tym zakresie fundacji i stowarzyszeń, a niektórzy również odwoływali się do działalności streetworkerów. Z organizacją czasu wolnego w środowisku lokalnym wiąże się też wskazywana przez badanych (14,48%) działalność świetlic i innych instytucji profilaktycznych. Niektórzy z badanych (11,72%) zwrócili także uwagę na konieczność zmiany postaw społecznych (nieakceptowanie patologii) jako warunek konieczny dla skutecznego realizowania działań profilaktycznych. Inni dostrzegają także znaczenie odpowiednich przepisów prawnych i konieczności ich przestrzegania (4,83%).

Jak wynika z powyższych analiz, prowadzonych na podstawie opinii studentów uczestniczących w badaniach pilotażowych na temat skutecznej działalności profilaktycznej realizowanej w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym, profilaktyka może być skuteczna, jednakże pod warunkiem uwzględnienia wielu czynników tę skuteczność determinujących. Badani mają tego świadomość, zgodnie podkreślając, że: „[…] najlepszym rozwiązaniem jest odpowiednia i wczesna profilaktyka dobrana do każdej jednostki, realizowana we współpracy rodziny i szkoły ze środowiskiem lokalnym […]", a na plan pierwszy w zasadzie wysuwa się podkreślane w niemal wszystkich wypowiedziach „[…] stwarzanie dzieciom i młodzieży możliwości realizacji swoich celów – ważne jest wychowanie do mądrego spędzania czasu wolnego i przez rodzinę, szkołę i środowisko […]".

Podsumowanie

Z pewnością niniejsze opracowanie nie wyczerpuje podjętego tematu i nie stanowi ostatecznie podstawy do dających się uogólnić wniosków końcowych. Jest jednak sygnałem wskazującym z jednej strony na jego znamienność, z drugiej, ukazując opinie studentów pedagogiki – potencjalnych profesjonalistów w zakresie jej realizacji, pozwala określić ich wyobrażenia o tym, co i w jaki sposób powinno być zrealizowane, aby działania profilaktyczne mogły przynosić pożądane efekty. Trzeba podkreślić, że opinie respondentów są teoretycznie uzasadnione i znajdują odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu.

Na uwagę zasługuje fakt, że badani w swoich opiniach zaprezentowali wysoki poziom świadomości pedagogicznej oraz dobre rozeznanie w działaniach środowisk wychowawczych, które stanowią o skuteczności działań profilaktycznych. Mają również świadomość, że działania profilaktyczne należą do szczególnie ważnej, ale i trudnej działalności wychowawczej i opiekuńczej, gdyż wymagają profesjonalizacji, koordynacji i kooperacji wielu różnych środowisk i instytucji.

Podsumowując można stwierdzić, że badani studenci udzielili w swoich wypowiedziach – na postawione w tytule niniejszego artykułu pytanie – odpowiedzi twierdzącej: „Tak – profilaktyka może być skuteczna". Jednakże, trudno jest oprzeć się wrażeniu, że odpowiedź ta ma w tym momencie w zasadzie wymiar tylko teoretyczny. Mimo to optymizm studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej wydaje się być dobrą podstawą do praktycznej weryfikacji ich opinii. Jeśli wkroczą w praktykę i profilaktyczno-wychowawczą rzeczywistość wzbogaceni o umiejętności realizacji działań – o których dzisiaj posiadają wyobrażenia, co wyrażają jako własne opinie – teoretyczny wymiar skuteczności profilaktyki może stać się (stanie się) wymiarem praktycznym.

Literatura

Gaś Z.B., *Uzależnienia. Skuteczność programów profilaktycznych*, Warszawa 1994.

Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Paczko-Dombi A., Raport „Przemoc w szkole 2011" [http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-2011], dostęp: 2011 r.

G ó r n i c k a B., *Profilaktyka w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych*, [w:] *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2004.

G ó r n i c k a B., *Realizacja zadań profilaktycznych w ośrodkach szkolno-wychowawczych*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006.

G ó r n i c k a B., *Rodzina w działalności profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży*, [w:] *Profilaktyka w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007.

H a n u l e w i c z M., *Profilaktyka czy wychowanie?*, [w:] *Profilaktyka w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007.

K o c z u r o w s k a J., *Konstruowanie programów profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

K o c z u r o w s k a J., M i k k e l s e n S., Ś w i ą t k i e i w c z G., *Realizacja programów profilaktycznych – pułapki i paradoksy*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

K o c z u r o w s k a J., *Standardy jakości programów profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

M a c a n d e r D., *Profilaktyka uzależnień w szkole*, „Serwis Informacyjny Narkomania" 2007, nr 1.

M a l c z e w s k i A., *Młodzież a papierosy i alkohol*, „Serwis Informacyjny Narkomania" 2011, nr 1.

P i l c h T., *Środowisko lokalne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007.

P y t k a L., *Profilaktyka wykolejenia społecznego*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.

Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy", „Diagnoza szkolna 2009", 2009 [http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009], dostęp: 2011 r.

R o g a l a - O b ł ę k o w s k a J., *Mechanizmy uzależnieniowe w rodzinach narkomanów w świetle systemowej koncepcji rodziny*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006.

S a s i n P., *Rodzice wobec problemu narkomanii dziecka*, Opole 2010.

S a s i n P., *Rodzice w procesie terapii dziecka uzależnionego od narkotyków*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006.

S i e r o s ł a w s k i J., Z a m e c k a J., *Jak budować lokalne strategie profilaktyczne*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

S z p r i n g e r M., *Profilaktyka społeczna*, Kielce 2004.

S z y m a ń s k a J., Z a m e c k a J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2003.

Ś l i w a S., *Profilaktyka rówieśnicza – dla siebie czy dla innych?*, [w:] *Profilaktyka w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007.

U r b a n B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1999.

Z a j ą c z k o w s k i K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000.

BEATA GÓRNICKA

Prophylaxis – can it be effective? Operations realized in educational environments conditionar the effective prophylaxis in opinions of pedagogy's students

In this article was pick up attempt of acquire the answer about effectiveness of prophylaxis in article was undertaken. It the most important theoretical aspects were have talked over was the relating prophylaxis and conditioning of prophylaxis effectiveness, and on background of showed sizes of threats and the results of investigations of relating opinions of pedagogy's students were analysed on subject of effectiveness of preventive activity the risky behaviours of present youth in different the environment educational: family, school and local environment. In this study was proved, that students have the high level of pedagogical consciousness as well as good distinguishing in preventive workings educational environments, which make up about effectiveness of prophylaxis and they are convinced about this, that prophylaxis can be effective.

MARIUSZ DROŻDŻ

Edukacja do odbioru treści przemocy w mediach elektronicznych

W połowie ubiegłego stulecia telewizja wkroczyła w nasze życie późno i niemal od samego początku stała się naszym codziennym towarzyszem. Wykorzystując najnowocześniejsze zdobycze techniki, wciąż zadziwia widza nowymi rozwiązaniami technicznymi i różnorodnością form przekazywania treści. Postęp techniczny sprawił, że dziś telewizja i internet stały się głównymi dostarczycielami informacji, a ich olbrzymie oddziaływanie sprawia, że nasze zachowanie, światopogląd i postawy są coraz częściej są przez nie kształtowane. Ukazywane na szklanym ekranie programy informacyjne, dokumentalne, filmy fabularne i gry komputerowe zaczęły organizować niektórym ludziom życie, a czasami wręcz zdominowały ich czas wolny.

Cechą charakterystyczną przekazu audiowizualnego jest mieszanie treści informacyjnych, oświatowych i naukowych. Polega to na tym, że do treści łatwych, prostych i atrakcyjnych dołącza się treści poważniejsze, bardziej złożone, wartościowe z punktu widzenia estetycznego, poznawczego, wychowawczego czy ideologicznego. Dwight Macdonald nazywa to „homogenizacją"[1]. Ten zabieg polega na nadaniu różnym treściom jednolitego charakteru. Jego głównym celem jest przybliżenie jednostki wobec dzieła sztuki. W ten sposób zmierza się do zatarcia dystansu między elementami kultury o różnych poziomach. Produktem tej kultury jest jednak kicz, który zagraża treściom kultury elitarnej. Cytowane przez Macdonalda prawo Greshama w odniesieniu do kultury mówi, że zły towar wypiera lepszy towar, ponieważ łatwiej jest go zrozumieć i lepiej bawi. Autor utożsamia gust masowy z gustem o najniższym poziomie, który wyznaczają upodobania najmniej wrażliwych i najbardziej ignoranckich członków zbiorowości.

---

[1] D. M a c d o n a l d, *A theory of mass culture*, „Diogenes" 1953, No. 3, passim.

Podobne zdanie wyraża Paweł Kossowski, twierdząc, że kultura masowa nie powstaje z potrzeb zbiorowości żyjącej w określonych warunkach, lecz jest produkowana i sprzedawana dla potrzeb bezimiennego masowego rynku. Jej twórcy są zaś uzależnieni od gustów masowych oraz różnych interesów zleceniodawców, czyli właścicieli show-biznesu. Cytowany przez Kossowskiego E. Van den Haag[2] uważa, że środki masowego przekazu, pozornie kompensując ludzkie przeżycia, w ostatecznym efekcie prowadzą do okaleczenia zdolności przeżywania samego życia. Dziś nawykiem nie jest sama rozrywka, ale jej poszukiwanie. Pierwszymi ofiarami tego procesu stają się najmłodsi telewidzowie. Mass media zabijają u dzieci chęć doświadczenia życia, ograniczają wiele form dziecięcej aktywności, a przez podsuwanie gotowych obrazów – hamują oryginalną wyobraźnię dziecka.

Środki przekazu zakłócają rozwój fizyczny i aktywność kulturalną dzieci i młodzieży. Jednocześnie jednak wychowują je i sprawują nad nimi kontrolę. Rola mediów jest ambiwalentna: często dzięki nim udaje się zebrać członków rodziny. Przyczyniają się one jednak do zaburzeń „psychodynamiki" w różnych grupach społecznych całkowicie absorbując uwagę poszczególnych odbiorców. Na skutek tego zakłócone, a nawet uniemożliwione zostają kontakty między członkami grupy i zahamowany rozwój więzi uczuciowej między nimi. Środki przekazu nie tylko odzwierciedlają problemy, przed którymi stoi społeczeństwo. Uczestniczą także w procesie powstawania tych problemów i w procesie przeciwdziałania im[3]. Przy czym można zauważyć trudności w analizie rzeczywistości społecznej. Mirosław Kowalski wskazuje na „kryzysy autorytetów i tożsamości. Brak wzorców godnych naśladowania społeczeństwo kompensuje sobie poszukiwaniem ich substytutów. Kreowanie gwiazd show-biznesu na autorytety epistemiczne w dziedzinach niezwiązanych zupełnie z ich zawodowymi kompetencjami oraz na autorytety moralne «w ogóle» jest wyrazem tej tendencji"[4].

Zdaniem Marshala McLuhana, ludzie posługujący się pismem i drukiem jako podstawowym sposobem przekazu informacji mieli

---

[2] P. K o s s o w s k i, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999, s. 24–25.

[3] H.J. S c h n e i d e r, *Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne*, Warszawa 1992, s. 86.

[4] M. K o w a l s k i, D. F a l c m a n, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna*, Kraków 2010, s. 170.

tendencje do myślenia linearnego, czyli jednotorowości, ujmowania zjawisk w ciąg przyczynowo-skutkowy[5]. To wszystko zmieniło się w przypadku ludzi, dla których głównym źródłem informacji jest telewizja. Badacz uważa, że same środki techniczne kształtują człowieka. Sposób przekazu określa sposób postrzegania świata i innych ludzi. Mniej zaś ważne są przekazywane treści. Środek przekazu jest przekazem (*medium is a message*). Współczesna edukacja ma charakter – mówiąc językiem komputerowym – bardziej nieliniowy niż kiedyś. Docierające do nas informacje są bardzo fragmentaryczne i tylko człowiek już wykształcony potrafi wybierać te, które są dla niego istotne. Cechami sytuacji, w jakiej znajduje się współczesny odbiorca kultury audiowizualnej jest powierzchowność i przypadkowość odbioru, raczej kolekcjonowanie wrażeń niż przeżywanie oraz indywidualność i anonimowość kontaktów kulturalnych. Widz jest statyczny: nie wychodzi z domu, to świat przychodzi do niego. A dzisiejszy świat to „targowisko chwilowych wartości, mód i ideałów, które wprawdzie mają krótki żywot, ale wpływają na nasze zachowania, wybory i poglądy z siłą dawnych ideologii"[6].

Problemem współczesnej kultury i cywilizacji jest natłok informacji docierających do człowieka. Jego odbiorowi nie towarzyszą umiejętności dokonywania selekcji, oceniania ich wiarygodności i wartości. Politolog Bernard Cohen[7] stwierdził, że środki masowego przekazu mogą nie być skuteczne, gdy mówią ludziom, „co myśleć", lecz są zadziwiająco skuteczne, gdy mówią odbiorcom, „co myśleć o....". Różnym ludziom świat będzie wydawał się różny, zależnie od tego, jak przedstawili go dla nich autorzy i wydawcy gazet czy programów informacyjnych w mediach elektronicznych. Wyniki badań przeprowadzonych nad odbiorem wiadomości telewizyjnych potwierdzają, że większość ludzi ogląda telewizję głównie dla rozrywki i co się z tym wiąże przez ciekawość[8]. Widzowie chcą się „zabawić i rozerwać", a chęć uzyskania informacji jest drugorzędnym motywem oglądania. Często w umyśle widza zachodzi projekcja, czyli w przenośni „wyjście z siebie", porzucenie siebie i codziennego otaczającego świa-

---

[5] M. McLuhan, *Wybór pism*, Warszawa 1975.

[6] P. Kossowski, op.cit., s. 34–36.

[7] B. Cohen [cyt za:] E.M. Rogers, J.W. Dearing, *Agenda-Setting Research. Where has It been, Where is It going?*, [w:] *Communication Yearbook 11*. Ed. J.A. Anderson, Beverly Hills 1988, s. 555–594.

[8] E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995, s. 78–80.

ta, nie respektowanie granic czasu i przestrzeni (występuje wtedy, gdy człowiek uznaje to, co proponuje mu telewizja za bardziej atrakcyjne od własnej sytuacji życiowej). Niezależnie od projekcji u tych samych lub innych widzów może wystąpić identyfikacja, to znaczy mechanizm polegający na odnajdywaniu w przekazie samego siebie, potwierdzenie własnej sytuacji życiowej oraz wyszukiwanie wzorów działań i zachowań stosowanych do sądów o własnych możliwościach, utożsamianie się z nimi i dążenie do ich naśladowania[9]. Ponadto współczesny odbiorca pragnie być nie tylko widzem, ale chce uczestniczyć w rozgrywających się na ekranie wydarzeniach. Niemiecki kryminolog Hans Joachim Schneider uważa, że widzowie mogą imitować przedstawiane na ekranie zachowania agresywne czy przestępcze, a także mogą się ich wyuczyć. John Condry przytacza słowa Nicholasa Johnsona, byłego członka Federal Communication Commission (amerykańskiej Federalnej Komisji do spraw Mediów): „telewizja zawsze pełni funkcję edukacyjną, warto jednak wiedzieć, czego właściwie naucza"[10]. Słowa te zostały sprowokowane wynikami badań przeprowadzonych na zlecenie tej Komisji. W wybranych do analizy programach i „spotach" reklamowych w czasie 36 godzin odnaleziono 149 przesłań odnoszących się do narkotyków: 121 było pozytywnych (81,2%), 6 przypadków o charakterze dwuznacznym, a tylko 22 przesłania (14,8%) nieżyczliwe (w sumie 6:1). Jeżeli chodzi o alkohol, to 10 obrazów życzliwych przypadało na jeden nieżyczliwy.

Telewizja i inne elektroniczne mass media oddziałują na ludzi w sposób długotrwały, przyjmując role w procesie socjalizacji, które we wcześniejszych latach odgrywała szkoła, Kościół i rodzina. Rola ta polega na przekazywaniu dzieciom i młodzieży wartości, celów i standardów zachowania wyznawanych przez społeczeństwo. Wpływ wywierany na nie ze strony rodziny, ludzi z ich otoczenia, szkoły i telewizji działa równocześnie. Przy czym rola rodziców staje się coraz mniejsza i ich autorytet maleje. W przeszłości to rodzice i nauczyciele w szkole wskazywali dzieciom, jak żyć. Dziś tę rolę coraz częściej przejmuje telewizja. Jej rozrywkowy charakter sprawia, że dzieci mają wiele kłopotów z rozróżnieniem rzeczywistości od fikcji z powodu ograniczonego jeszcze sposobu pojmowania świata.

---

[9] Za: H. Rotkiewicz, *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, Wrocław 1983, s. 284.

[10] Za: J. Condry, K. Popper, *Telewizja, zagrożenie dla edukacji*, Warszawa 1996, s. 20–27.

Dziecko przyjmuje to, co dzieje się na ekranie za prawdę. Młodzież natomiast szuka wzorców działania w świecie oraz próbuje określić samego siebie i relacje z innymi ludźmi. Telewizja przejęła funkcje wychowawcze i socjalizacyjne: wobec dzieci odgrywa rolę niańki, a młodzieży dostarcza wzorców postępowania. Tymczasem przez identyfikację z bohaterami ekranowymi młodzi ludzie mogą zapragnąć przyjąć model życia pełen przygód i luksusów. Coraz bardziej zauważalne jest, że szkoła przestała ukazywać wychowankom sens życia, argumentując to gwarancją niezależności i swobody wyboru. W tę próżnię wychowawczą „wskoczyły" media, które narzuciły sens życia i zakorzeniły w świadomości młodego pokolenia wzorce sukcesu i konsumpcji, promujące zmierzanie do osiągnięcia przyjemności. Autorzy programów twierdzą, że wychodzą naprzeciw gustom odbiorców. Wspierają się przeprowadzonymi na swój użytek badaniami, na podstawie których układają treści programowe wprost proporcjonalnie do zgłoszonych potrzeb.

W obecnych czasach media skutecznie rywalizują ze szkołą. Szkoła nie jest dobrowolna. Jest to instytucja o działaniu represyjnym, wywierającym wpływ na rozwijającą się osobowość. Wyzwoleniem od tego działania jest głębokie wejście w świat, które gwarantują środki komunikacji, zwłaszcza telewizja, gry komputerowe i internet. Dlatego dominują one wśród instytucji wychowania. Co trzecie dziecko to tak zwany „widz intensywny". Wywodzi się on ze środowiska robotniczego lub ma zaburzenia emocjonalne. To, że nadmiernie ogląda telewizję może być oznaką jego niepełnego przystosowania bądź niedostatecznego rozwoju kontaktów z otoczeniem. Mass media oddziałują jednak ujemnie na dzieci o ukrytych skłonnościach kryminalnych, budząc w nich lęk i zarazem ucząc, że można rozwiązywać konflikty stosując przemoc. Dzieje się tak dlatego, że szklany ekran wyręcza wielu rodziców w opiece nad dziećmi. Najczęściej ma to miejsce w rodzinach niepełnych bądź czasowo niepełnych. 22,9% rodziców miejskich i 31,8% wiejskich uważa, że środki masowego przekazu mogą skutecznie zastąpić ich w przekazywaniu dziecku wiedzy, świata wartości i norm moralnych. Moim zdaniem brak jest przemyślanego i systematycznego współdziałania telewizji i szkoły. To, czy korzystanie z mass mediów przyniesie takie czy inne skutki, czy można będzie te środki uznać za partnera nauczycieli w procesie edukacji, zależy od sposobu korzystania z nich młodzieży, od tego czy potrafi dokonywać świadomego wyboru programu. Bazująca na książce szkoła wypacza sposób postrzegania

świata, izolując dziecko od otaczającej je rzeczywistości. Media elektroniczne działając zarówno w sferze świadomości, jak i nieświadomości, zapobiegają powierzchowności, schematyzmowi i wyrabiają aktywną postawę wobec świata i ludzi. Mirosława Wawrzak-Chodaczek zwraca uwagę, że we wczesnej młodości następuje krystalizacja poglądów, a programy telewizyjne, filmy wideo i programy komputerowe – stanowiąc element świata młodości – mogą wpłynąć zarówno na tworzenie u odbiorców sieci wartości, jak i powodować wystąpienie dysonansu w sferze tych wartości i potrzeb. Dlatego rozwój mass mediów wymaga odbiorcy wykształconego, posiadającego określony smak estetyczny, określone umiejętności i nawyki[11].

Siła oddziaływania telewizji, komputera, a ostatnio internetu z racji bogatego potencjału pedagogicznego nie może być niezauważalna. Media te nie tylko mają władzę nad naszą wiedzą o świecie, ale także nad sposobami zdobywania tej wiedzy. Gdy w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia dyskutowano czy telewizja kształtuje kulturę, czy jest tylko jej odbiciem, dziś możemy stwierdzić, że telewizja stała się naszą kulturą. W ostatnich latach media elektroniczne w Polsce przestały być przewodnikiem po świecie kultury i udostępniać kulturę wysoką. Stacje telewizyjne sprowadzają większość informacji do rozrywki lub sensacji, ponieważ jako firmy usługowe dostarczają towar w postaci informacji dla zysku. Koncentrują się na formach, które przyciągają i zatrzymują uwagę odbiorców, by dotrwali do kolejnej reklamy. Dlatego media nie tylko nie biorą udziału w edukacji kulturalnej, nie upowszechniają kultury wysokiej, ale coraz częściej utrudniają tak rozumianą edukację, ograniczając zainteresowanie, odzwyczajając od myślenia i podsuwając wzory prezentujące cechy i rozwiązania nie tylko wątpliwe etycznie. Żyjemy w czasach kultury określanej przez Margaret Mead mianem prefiguratywnej, gdy wiedza starzeje się szybko i zmiany zachodzą równie szybko podczas jednego pokolenia[12]. W takiej kulturze następuje odwrócenie tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji. Zdaniem Neila Postmana telewizja degraduje wszystko do wszechogarniającej rozrywki, w efekcie czego grozi nam śmierć kultury. A ten sposób przedstawiania świata, staje się wzorem do poznawania świata

---

[11] M. W a w r z a k - C h o d a c z e k, *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży,* Wrocław 2000, s. 197–207.

[12] M. M e a d, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978, s. 25.

w ogóle[13]. Celem samym w sobie w komunikacji staje się przyjemność i jej poszukiwanie. Cała nasza kultura zamienia się w show-biznes, a ludzie zaczynają to lubić. Telewizja przekracza granice między relacjonowaniem a ekscytowaniem odbiorców. Informacje są trywializowane. Nie sprzyja to edukacji, zadumie czy *katharsis*, ale rozrywce. Telewizyjny sposób przedstawiania świata staje się wzorem do poznawania świata nie tylko przez inne media, ale w ogóle.

Z własnego doświadczenia, jako dziennikarz telewizyjny wiem, że dla większości profesjonalistów w tej branży najważniejszym odbiorcą, z którego opinią się liczą bardziej niż z wpływem na widza, jest inny ekspert telewizyjny. W związku z tym pracujący w telewizji sądzą, że wiedzą, jaki wpływ ona wywiera na widza, lub wcale o to nie dbają. Niestety w chwili, gdy program zostaje „wypuszczony z rąk producentów" i trafia na ekran zaczyna żyć własnym życiem. Nie można go kontrolować. O wartości informacji nie świadczy prawda, lecz atrakcyjność, czyli zdolność przyciągnięcia uwagi widza. Współcześnie szkoła musi liczyć się – w większym stopniu niż dotychczas – z oddziaływaniem innych instytucji wychowania. Szkoła została stworzona na skutek wynalezienia druku, a w przypadku załamania się kultury słowa drukowanego, to samo może grozić szkole i nauczycielom. Telewizja wkracza w życie dziecka jako druga, po rodzinie, instytucja wychowania, wyprzedzając kontakty dziecka z grupą rówieśniczą. Biorąc to pod uwagę, szkoła ucząc rozumienia świata, musi liczyć się ze skutkami wpływu telewizji na uczniów. Tymczasem niebezpieczeństwo komunikacji masowej przeradzającej się w edukację polega na tym, że zamienia się w rozrywkę, a jej elementem staje się przemoc.

Przeprowadzone przeze mnie badania dowiodły, że wraz z wiekiem rośnie akceptacja telewizyjnej przemocy. Jednocześnie wydłużanie czasu, który dzieci spędzają przed ekranem pozwala wnioskować, że telewizja jest dla wielu młodych ludzi nie tylko głównym źródłem informacji, ale i treści edukacyjnych, a medialne postacie stanowią wzór do naśladowania[14].

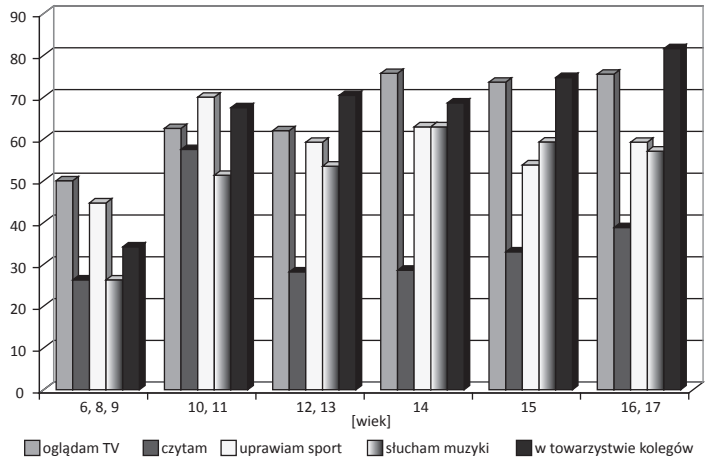
Wyniki badań dowodzą, że połowa najmłodszych dzieci częściej spędza czas wolny oglądając telewizję, ale w wieku 10–11 lat bardziej interesujący stają się koledzy i koleżanki (67,5% w stosunku do

---

[13] N. P o s t m an, *Zabawić się na śmierć*, Warszawa 2002, s. 137.

[14] Jest to fragment niepublikowanej pracy doktorskiej M. Drożdża, której promotorem był prof. zw. dr hab. R. Kantor. Przeprowadzono badania wśród dzieci i młodzieży w wieku od 8 do 16 lat.

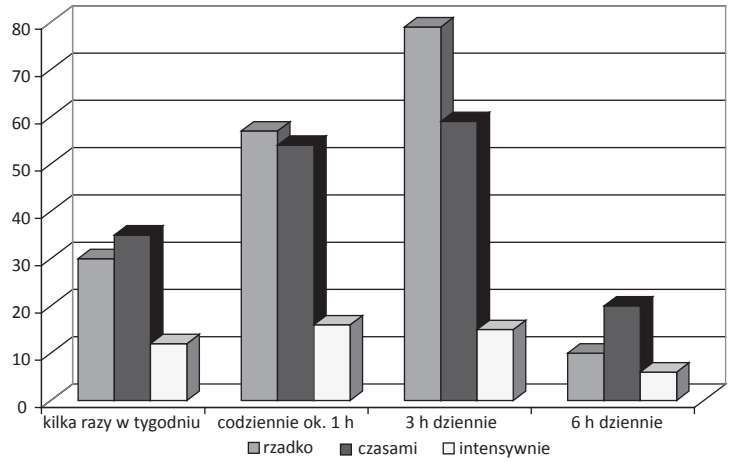
62,5%). Jednak wraz z wiekiem młodzież coraz częściej spędza czas wolny na oglądaniu telewizji i w wieku 15 i 16 lat ekranowa rzeczywistość zaczyna monopolizować ich czas wolny.



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 1. Sposób spędzania wolnego czasu w zależności od wieku badanych (w %)

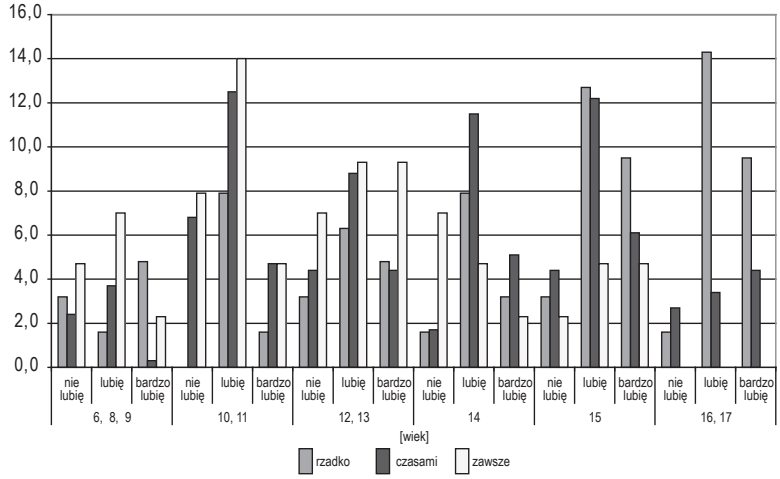
Najliczniejsza jest grupa dzieci oglądająca telewizję ok. trzech godzin dziennie. Dość liczna jest grupa tych, którzy oglądają telewizję ok. godziny dziennie (127), a tylko co dziesiąty spędza przed telewizorem ponad sześć godzin dziennie.



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 2. Wpływ uprawiania sportu na częstotliwość oglądania programów telewizyjnych przez badanych (w %)

Analiza deklaracji na temat towarzystwa, w którym młodzi widzowie spędzają czas przed telewizorem dowiodła, że dzieci od wczesnej młodości najczęściej oglądają telewizję sami, z rodzeństwem lub w towarzystwie rówieśników. Dorośli bez względu na wykształcenie rzadko oglądają wspólnie z nimi. Młodsze dzieci, które oglądają telewizję nie są kontrolowane przez starszych, tym samym przejawiają większe zainteresowanie scenami przemocy od ich rówieśników, a wraz z wiekiem rośnie zainteresowanie przemocą.



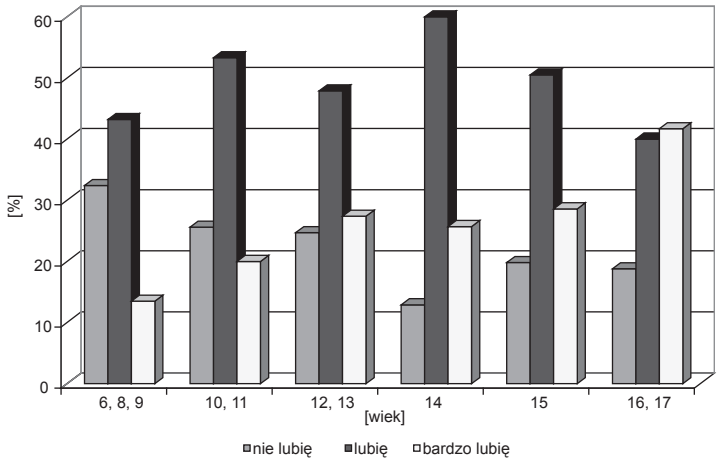
Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 3. Częstotliwość wspólnego z rodzicami oglądania telewizji przez badanych w zależności od wieku i preferencji scen przemocy (w %)

Badani, którzy mają najlepsze oceny, rzadko deklarują, że „bardzo lubią" telewizyjną przemoc. Często twierdzą, że jej „nie lubią". Uczniowie z gorszymi ocenami przejawiają większe przyzwolenie na agresję, co może w pewnym sensie potwierdzać wyniki badań przeprowadzone w innych krajach. Ich autorzy dowodzą, że telewizyjna przemoc wywiera największy wpływ na dzieci z rodzin patologicznych. Wyniki badań mówią również, że oglądający często telewizję, bardzo lubią sceny przemocy. Tym bardziej, im częściej oglądają. Mimo to najczęściej uważają, że nie są agresywne, a jednak chcieliby, aby tych scen było więcej.

Wraz z wiekiem rośnie akceptacja telewizyjnej przemocy. Charakterystyczne jest zwłaszcza, że u młodzieży gimnazjalnej (14, 15, 16 i 17 lat) upodobanie do oglądania scen przemocy jest w każ-

dym przedziale wiekowym wyższe w stosunku do niechęci do takich scen. U dzieci ze szkół podstawowych, mimo wzrostu akceptacji agresji, przeważają opinie o niechęci do telewizyjnej przemocy.



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 4. Akceptacja scen przemocy przez badanych w zależności od wieku (w %)

Sławny francuski filozof Luc Ferry, który w ostatnich latach sprawował funkcję ministra w tamtejszym rządzie twierdzi, że programy telewizyjne powinny pobudzać inteligencję i zachęcać do pogłębienia wiedzy na dany temat. W telewizji nie ma miejsca na kulturę i rzetelną informację – jak mówią krytycy – dlatego dziennikarz może jedynie uwrażliwiać widzów na pewne problemy, a następnie zachęcać, czy nakłaniać ich, aby sami przyjrzeli się danej kwestii bliżej, czytając czasopisma i opracowania książkowe. Zdaniem Ferry'ego telewizja powinna pozostać widowiskiem i – wypełniając misję kulturową – przede wszystkim dawać do myślenia, nie zaś prezentować naukowe wykłady. Obraz nie może ani nie powinien zastępować słowa pisanego. Z drugiej strony rola emocji wywoływanych przez media, alarmując opinię publiczną, jest niezastąpiona. Należy zdawać sobie tylko sprawę z faktu, że od telewizji nie ma ucieczki – otacza nas z wszystkich stron. Jednakże można nad nią zapanować i wyłowić zeń to, co najlepsze[15].

[15] L. F e r r y, *Człowiek – Bóg, czyli o sensie życia*, Warszawa 1998, s. 131–134.

Karl Popper proponuje, aby utworzyć instytucje, które kontrolowałyby wszystkich zaangażowanych w produkcję programów telewizyjnych[16]. Podobne komórki nadzorują bowiem lekarzy, którzy przecież posiadają znaczną władzę nad życiem i zdrowiem pacjentów. Dlatego każdy, kto uczestniczy w produkcji telewizyjnej powinien posiadać odpowiednie uprawnienia, których można by go pozbawić, gdyby działał niezgodnie z pewnymi zasadami. Tym, którzy „produkują" programy telewizyjne należy bowiem uświadomić, że uczestniczą w procesie edukacyjnym. W tym miejscu warto wspomnieć, że po stronie widza – jak pisze Mirosław Kowalski – „odbiór przekazu okazuje się różny – w zależności od medialnych kompetencji określonego recipienta oraz celów formułowanych przez nadawców, zwłaszcza dziennikarzy i właścicieli mediów"[17].

Moim zdaniem walka ze szkodliwym wpływem telewizji na widza nie powinna polegać na kontrolowaniu nadawcy, lecz na próbach oddziaływania na rozumienie treści przez odbiorców. Należy tak kształcić ludzi, aby potrafili krytycznie patrzeć na oferowane im programy i aby umieli spojrzeć na telewizję z dystansu i wybrać dla siebie to, co wartościowe, ignorując treści służące tylko przyciągnięciu ich uwagi. Z pewnością nie jest to rozwiązanie, które można zastosować do dzieci. W tym wypadku, aby zwalczyć skutki należy wyeliminować przyczyny. Twórcy programów muszą sobie uświadomić ich rolę i odpowiedzialność za widza. Jednak, aby to zmieniać potrzebna jest wiedza. Ludzie, którzy mają możliwość wprowadzenia tychże zmian, muszą znać nie tylko zagadnienia pedagogiczne, ale również orientować się w sprawach produkcji telewizyjnej. Ponadto wiedzieć, jak programy są odbierane, jak uruchomić właściwy odbiór i jakie treści pokazywać. Współczesna szkoła nie przygotowuje wystarczająco młodzieży do odbioru przekazu telewizyjnego. Głównie dlatego, że lekceważy problem, brakuje zajęć z percepcji i odczytywania sztuk wizualnych.

Korzystanie z wszechobecnych mediów sprawia, że czujemy się częścią świata, dzięki nim mamy stały i szybki dostęp do szerokiego wachlarza wiadomości i informacji. Uczestniczymy w nich, a także

---

[16] J. C o n d r y, K. P o p p e r, op.cit., s. 47–49.

[17] M. K o w a l s k i, *„Na dobre i na złe" zdrowiu: komunikaty reklamowe a zdrowie,* [w:] *Reklama w społeczeństwie informacyjnym. Konteksty społeczno-edukacyjne* red. E. Kowalska, M. Kowalski, Tychy 2010, s. 97.

obserwujemy zjawiska i procesy cywilizacyjne. Zakres i siła oddziaływania mediów, zwłaszcza telewizji, a ostatnio internetu, sprawiają, że mogą stanowić znaczącą rolę w edukacji. Atrakcyjna forma przekazu może wręcz ułatwiać jego zrozumienie, dzięki temu, że nie zmusza widza do wysiłku odczytywania treści, a ponieważ przekaz taki wpływa na odbiorcę mimowolnie, mimo swojej fragmentaryczności, zachodzi tu proces „edukacji bez granic". Być może jest tak, jak powiedział Jacek Bocheński: „świat istnieje dzięki obrazowi odbitemu w telewizji, a świata rzeczywistego jakby nie było"[18]. Wiesław Godzic przepowiada, że telewizja, która będzie nam towarzyszyć przez najbliższe kilkadziesiąt lat narodziła się z pierwszą emisją programu „Big Brother", który odesłał w przeszłość podstawowe gatunki telewizyjne, pomieszał je i wzbogacił o interaktywność, którą ogląda się mając w jednej ręce pilota, a w drugiej telefon komórkowy lub mysz komputera, aby coraz bardziej kontrolować obraz.

Niektórzy naukowcy zwracają uwagę na fakt, że polska szkoła nie docenia mediów i traktuje telewizję jako zło odciągające ucznia od nauki. Często jest jednak odwrotnie – z pożytkiem dla wiedzy szkoła powinna korzystać z wiadomości, jakie oferuje telewizja. Zwłaszcza dlatego, że wiedza, którą przekazuje nauczyciel zwykle spóźniona jest o kilka lat w stosunku do aktualnej, ponieważ nauka rozwija się coraz szybciej, a podręczniki od lat nie zmieniają się. Przed współczesną szkołą i rodziną stoi więc bardzo ważne zadanie kształtowania kultury odbioru treści przekazywanych przez mass media. Młody odbiorca powinien zdobyć umiejętność dokonywania selekcji materiału, wyróżniania tego, co istotne, łączenia w całość poszczególnych faktów, odczytywania intencji autorów programów, rozpoznawania elementów pozytywnych, odróżniania fikcji od rzeczywistości, a także wartościowania. Środki masowego komunikowania się są niezwykle atrakcyjnym źródłem informacji dla młodzieży. Traktowane są często jako ważne instrumenty szkoły równoległej. Zbigniew Markocki i Paweł Tyrała[19] uważają, że wpływ środków masowego przekazu na młodzież nie dokonuje się automatycznie. To, czy korzystanie z mass mediów przyniesie takie lub inne wyniki, czy można będzie te środki uznać za partnera nauczycieli w procesie edukacji, zależy od sposo-

---

[18] J. Bocheński, *Zagrać w Unii*, „Gazeta Wyborcza" 2003, 26–27 kwiecień, s. 9–10.

[19] Z. Markocki, P. Tyrała, *Zmienność w edukacji*, Słupsk 1999, s. 64.

bu, w jaki młodzież korzysta z nich, od tego czy potrafi dokonywać świadomego wyboru programu, czy właściwie przebiega proces recepcji treści przekazywanych przez te środki i czy nabyła umiejętność wykorzystywania zdobytej tą drogą wiedzy w procesie uczenia się i nauczania.

Na koniec chciałbym powtórzyć za Stanisławem Juszczykiem, że zarówno przed współczesną szkołą, jak i rodziną, stoją zadania przygotowania młodzieży do poruszania się w zorganizowanym, a jednocześnie chaotycznym świecie informacji oraz kształtowania kultury odbioru płynących z ekranu treści[20]. Celem osiągnięcia tych zamierzeń należy nauczyć młodych ludzi posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej. Pedagog, korzystając z nowoczesnych mediów elektronicznych, zobowiązany jest uwrażliwić ucznia na krytyczny odbiór dostarczanych treści oraz ostrzegać przed zagrożeniami rozwoju osobowości ucznia. U progu nowego tysiąclecia, zdominowanego przez techniki informacyjne, najważniejsza będzie umiejętność dotarcia do potrzebnych informacji, odkodowania ich, selekcji i krytycznej analizy. Wciąż należy też prowadzić badania, gdyż pedagogika, socjologia i psychologia nie nadążają za rozwojem technicznym mediów.

Literatura

Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1995.

Bocheński J., *Zagrać w Unii*, „Gazeta Wyborcza" 2003, 26–27 kwiecień.

Condry J., Popper K., *Telewizja, zagrożenie dla demokracji*, Warszawa 1996.

Ferry L., *Człowiek – Bóg czyli o sensie życia*, Warszawa 1998.

Gajda J., *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000.

Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964.

Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999.

Kowalski M., *„Na dobre i na złe" zdrowiu: komunikaty reklamowe a zdrowie*, [w:] *Reklama w społeczeństwie informacyjnym. Konteksty społeczno-edukacyjne*, red. E. Kowalska, M. Kowalski, Tychy 2010.

Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna*, Kraków 2010.

Markocki Z., Tyrała P., *Zmienność w edukacji*, Słupsk 1999.

Macdonald D., *A theory of mass culture*, „Diogenes" 1953, No. 3.

[20] S. Juszczyk, *Wartości humanistyczne w edukacji medialnej*, [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Kraków 2000, s. 271.

M c L u h a n M., *Wybór pism*, Warszawa 1975.

M e a d M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.

P o s t m a n N., *Zabawić się na śmierć*, Warszawa 2002.

R o g e r s E.M., D e a r i n g J.W., *Agenda-setting research: Where it has been, Where is it going?,* [w:] *Communication Yearbook 11*, Ed. J.A. Anderson, Beverly Hills 1988.

R o t k i e w i c z H., *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, Wrocław 1983.

S c h n e i d e r J.H., *Zysk z przestępstwa. Środki masowego przekazu a zjawiska kryminalne*, Warszawa 1992.

W a w r z a k - C h o d a c z e k M., *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2000.

MARIUSZ DROŻDŻ

Education for recept of the violence's contents

The problem of modern culture and civilization is the accumulation of information reaching the man. This information is very fragmentary, and often chaotic. In the past, the parents and teachers at the school pointed to the children how to live. Today the role of school, church and family is increasingly taken over by the television, which took over the functions of education and socialization: to children is playing a role of nurse, and to youth provides a best practice, particularly success and consumption. Meanwhile, there is a deliberate and systematic collaboration between TV and school, and on-screen violence is becoming more common. The school should take the fight against the harmful effects of television on the viewer. On one hand, this may partly rely on controlling the sender. Authors of the programs must be aware of their role and responsibility for the viewer. They should know how the programs are received, how to run proper reception and what kind of content should be shown. On the other hand we should try to make influence on the understanding of content by consumers. The scope and power of the media, especially television, and more recently the Internet, make it can be a significant role in education. Especially because the knowledge you provide teacher is usually too late by several years compared to the current.

MONIKA BUJAK

„Muzyka łagodzi obyczaje" – wykorzystanie edukacji muzycznej w profilaktyce agresji

Oddziaływanie muzyki na jednostkę jest zjawiskiem oczywistym dla każdego człowieka. Jest ona uniwersalnym środkiem przekazu, kodem, który dociera do zakamarków wnętrza człowieka, rozbudzając jego uczucia i emocje. Truizmem byłoby stwierdzenie, że to emocje biorą czynny udział w procesie uczenia się i determinują rozwój poznawczy. Wydaje się zatem, że miejsce muzyki w procesie edukacji dziecka jest niepodważalne, a pedagodzy i wychowawcy powinni korzystać z szerokich możliwości jej wpływu nie tylko na rozwój intelektualny wychowanka, ale przede wszystkim przez muzykę stymulować dziecko do wyrażania swoich emocji. W trakcie zajęć z edukacji muzycznej można także zmniejszać napięcie psychofizyczne, rozładować zablokowaną energię i uporządkować emocje oraz dokonać korekty zachowań, które mogą mieć charakter destrukcyjny dla młodego człowieka.

Etapy rozwoju muzycznego – cele edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach I–III

Już w życiu płodowym obserwowane są reakcje motoryczne dziecka na muzykę docierającą do niego z zewnątrz. Niektórzy psychologowie twierdzą wręcz, że korzystny wpływ na rozwój inteligencji muzycznej dziecka, jak również na jego intelektualny i psychiczny rozwój, ma śpiew matki w okresie płodowym[1]. W wieku niemowlęcym dziecko przejawia pierwsze aktywności wokalne, rozpoznaje

[1] M. Manturzewska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki,* red. M. Manturzewska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 30.

często powtarzane melodie, a gdy muzyka wykonywana jest na jakimś instrumencie lub śpiewana przez bliską osobę, wywołuje reakcje emocjonalne zainteresowania i koncentracji[2]. Okres poniemowlęcy to etap rozwoju muzycznego dziecka przejawiający się w nowych reakcjach ruchowych na muzykę. Dziecko w wieku od 1,5 do 3 lat wykonuje ruchy taneczne dostosowując je do tempa słyszanej melodii, choć nie potrafi jeszcze skoordynować swego ruchu z rytmem muzyki[3]. W tym okresie pojawia się także spontaniczne śpiewanie, zazwyczaj pozbawione słów. Dziecko próbuje również wykonać zasłyszaną melodię[4].

Ważnym etapem w rozwoju muzycznym dziecka jest okres przedszkolny, w którym rozwija się spontaniczna ekspresja i wyobraźnia muzyczna, a także umiejętność śpiewu i uczestniczenia w zabawach muzycznych[5]. W trakcie nabywania dojrzałości szkolnej, tj. między 5. a 7. rokiem życia muzyka staje się ważnym źródłem zainteresowań i obszarem inspiracji. Dziecko stopniowo zaczyna rozumieć podstawowe pojęcia, takie jak: wysokość dźwięku, dynamika, rytm, później nawet dostrzega podstawowe elementy harmonii, tonalności[6]. Dlatego też po ukończeniu przedszkola powinno według podstawy programowej:

– śpiewać piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe, chętnie uczestniczyć w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;

– dostrzegać zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego, wyraża je, pląsając lub tańcząc;

– tworzyć muzykę, korzystając z instrumentów perkusyjnych (oraz innych przedmiotów), a także improwizować ją ruchem;

– w skupieniu słuchać muzyki, w tym także muzyki poważnej[7].

---

[2] B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska, *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Toruń 2003, s. 12.

[3] M. Manturzewska, B. Kamińska, op.cit., s. 34.

[4] E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Bydgoszcz 1999, s. 322–323.

[5] B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997, s. 25.

[6] B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005, s. 47.

[7] Załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., DzU z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17; Załącznik nr 1. Podstawa pro-

Owe umiejętności wychowawcy przedszkolni mogą wykorzystać do prowadzenia zajęć terapeutycznych z zakresu profilaktyki agresji, która często nasila się na etapie wczesnej edukacji dziecka.

W fazie nauczania początkowego (tj. 7–9 lat) dziecko zaczyna posługiwać się operacjami konkretnymi w myśleniu, co niewątpliwie wpływa na umiejętności i sposób percepcji muzyki[8]. W tym okresie staje się ona przedmiotem jego zainteresowań i operacji intelektualnych, a nie tylko tłem czy elementem zabawy. Młody człowiek wykazuje gotowość do świadomego korygowania poprawności śpiewu[9]. Uczeń kończący trzecią klasę szkoły podstawowej

1) w zakresie odbioru muzyki:

a) zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:

– śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym), śpiewa z pamięci hymn narodowy,

– gra na instrumentach perkusyjnych (proste rytmy i wzory rytmiczne) oraz melodycznych (proste melodie i akompaniamenty),

– realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne, reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje),

– tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego;

b) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz),

c) aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja) rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części);

2) w zakresie tworzenia muzyki:

---

gramowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

[8] R. Ł a w r o w s k a, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 17.

[9] B. K a m i ń s k a, op.cit., s. 28.

a) tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,

b) improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,

c) wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Powyższe umiejętności, które dziecko powinno posiadać po zakończeniu edukacji wczesnoszkolnej, dają ogromne możliwości w wykorzystaniu muzyki jako środka do profilaktyki agresywnych zachowań wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym[10].

Walory terapeutyczne muzyki

Zarówno muzyka, jak i inspirowany nią ruch, posiadają właściwości mające kojący wpływ na psychikę i zachowania społeczne dzieci. Wyrażają się one w metrum, rytmie, tempie, dynamice, artykulacji, formie, melodii, barwie (urozmaiceniach brzmieniowych uzyskanych dzięki właściwościom różnych instrumentów) oraz w harmonii (współbrzmieniu, koordynacji części ciała i grupy osób)[11]. Oprócz wymienionych walorów muzyka i melodyczno-rytmiczne formy ruchu mogą posiadać funkcję regulującą energię i emocje, a także stanowią ich źródło. Aktywizują emocje i umożliwiając bezpośrednie ich przeżywanie, rozwiązują napięcia psychofizyczne i ułatwiają kontakty w grupie. Zwalniając tempo wyciszamy emocje i napięcia – podobne reakcje wywołują zmiany dynamiczne, metryczne czy rytmiczne w muzyce. Według K. Lewandowskiej muzykoterapia jest „jedną z form oddziaływania psychoterapeutycznego i fizjoterapeutycznego"[12]. Autorka opisuje leczniczy wpływ muzyki na psychikę i na cały organizm, dlatego regulacja emocji dziecka jest możliwa dzięki zmianom fizjologicznym jakie zachodzą w jego organizmie. Szczegółowo opisuje je M. Janiszewski, który wykazuje m.in. wpływ muzyki na ciśnienie tętnicze, parametry oddechu czy reakcje skór-

---

[10] Załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., DzU z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17; Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

[11] J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 9.

[12] K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 1996, s. 41.

no-galwaniczne[13]. Istotną funkcją muzyki jest jej wpływ na łagodzenie lęku, obniżenie progu bólu, zwiększenie odporności organizmu. U dzieci może być ona swoistym „wentylem dla spiętrzonych emocji negatywnych"[14], a także wpływać na obniżenie lęku i poprawić stan psychiczny człowieka. Sam proces terapeutyczny może dokonywać się przez aktywny udział dzieci w procesie tworzenia muzyki i ruchu melodyczno-rytmicznego, a także poprzez samą percepcje muzyki[15].

Muzyka jest uniwersalnym środkiem komunikacji, gdyż przez odpowiedni dobór gatunku muzycznego, dziecko może wyrażać swój stan emocjonalny. Używając prostych instrumentów perkusyjnych wyładowuje energię, jednocześnie przez charakter „gry" eksponuje swój stan emocjonalny i biorąc czynny udział w tworzeniu muzyki podnosi się jego samoocena. T. Natanson, dokonując syntezy różnych stanowisk dotyczących zadań, jakie powinna pełnić muzykoterapia, przedstawia cele psychoterapeutyczne i pozaterapeutyczne:

– wzbudzanie pożądanych emocji (uczuć, stanów afektywnych, nastrojów) oraz sterowanie nimi;

– wzbudzanie gotowości do kontaktu oraz inspirowanie i odpowiednio kierunkowane rozwijanie prawidłowej międzyludzkiej komunikacji;

– wzbogacanie osobowości pacjenta, głównie przez doznania estetyczne, wyrabianie w nim postawy twórczej, pomnażanie zasobu jego doświadczeń emocjonalnych i intelektualnych;

– wpływanie na stan pobudzenia psychomotorycznego oraz napięcia emocjonalnego i mięśniowego;

– ogólne korzystne wpływanie na stan psychofizycznego samopoczucia;

– wzbogacenie oraz wspomaganie metod diagnostycznych;

– wzbudzanie określonych reakcji fizjologicznych (przede wszystkim wegetatywnych) oraz wpływanie na przemiany biochemiczne zachodzące w ustroju[16].

---

[13] M. J a n i s z e w s k i, *Muzykoterapia aktywna*, Warszawa–Łódź 1993, s. 48–64.

[14] J. S t a d n i c k a, op.cit., s. 10.

[15] P. N o r d o f f, C. R o b b i n s, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metody i praktyka*, Kraków 2008, s. 48–49.

[16] M. R a f a l s k a, *Muzykoterapia* [http://niegrzecznedzieci.yum.pl/www.aim.dmkproject.net/spdzun/index0b39.html?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=2, strona Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera, dostęp: 2011 r.

Wszystkie przedstawione funkcje i zadania muzykoterapii mogą zachęcić pedagogów i wychowawców do wykorzystania jej podczas zajęć o charakterze profilaktycznym.

Agresja i jej geneza

Zdefiniowanie pojęcia agresji niesie ze sobą wiele problemów. Wynikają one z różnicy poglądów badaczy, co do jego źródła. Niezbędne wydaje się omówienie podziału według kryterium przedstawionego przez Ch. N. Cofera i M. H. Appley'a w 1972 r., które na grunt Polski zaszczepił Z. Skorny w książce *Psychiczne mechanizmy zachowania się*. Badacze wyróżnili cztery koncepcje agresji; definiując ją jako: instynkt, reakcję na frustrację, popęd oraz nabyty nawyk[17].

Pierwsza koncepcja zakłada, że agresja była nam potrzebna w drodze ewolucji do utrzymania gatunku, dlatego człowiek rodzi się z instynktem, który można nazwać instynktem walki. Wiąże się z nim bezpośrednio uczucie gniewu, które przez pobudzenie człowieka do działania pozwala zaspokoić jego podstawowe potrzeby życiowe. Jednym z przedstawicieli tego poglądu jest Z. Freud, który uważał, że agresja jest skutkiem sprzeczności między dwoma głównymi instynktami – życia i śmierci, a przyczyną agresji jest frustracja, będąca wynikiem walki między id – ego – superego[18]. Natomiast K. Lorentz uważał, że agresja podlega ciągłym zmianom ewolucyjnym. Agresja wewnątrzgatunkowa to „niezbędny do utrzymania życia i systemu element organizacji wszystkich istot, którego funkcja wprawdzie, jak wszystko na tej ziemi, może ulec wypaczeniu, i który może prowadzić do zniszczenia życia, ale mimo to działa dla dobra wielkiej sprawy życia"[19]. W. McDougall używa oprócz pojęcia agresji także terminu „zachowanie agresywne", które wywołane przez wrodzony instynkt może w pewnym stopniu być kierowane przez własne zachowanie. Koncepcja agresji jako instynktu nie została do dnia dzisiejszego potwierdzona, ale nadal jest przedmiotem badań – w szczególności etnologicznych[20].

---

[17] Z. S k o r n y, *Psychiczne mechanizmy zachowania się*, Warszawa 1972.

[18] J. G r o c h u l s k a, *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993, s. 10–11.

[19] Ibid., s. 12.

[20] J. D a n i l e w s k a, *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002, s. 14–15.

Przedstawicielami koncepcji agresji jako frustracji są psychologowie z Yale – J. Dollard i jego współpracownicy. Frustracja ich zdaniem powstaje, gdy człowiek napotka przeszkodę w trakcie realizacji jakiegoś celu, a jej rezultatem będzie zawsze agresja, która wyładowuje napięcie emocjonalne powstałe w danej chwili. Fizjologowie, m.in. H. Selye, D. H. Funkenstein, a także I. Pawłow napięcie to nazywają stresem[21]. Stres nieodłącznie towarzyszy życiu człowieka, dlatego reakcja agresywna na sytuację spowodowaną frustracją jest zjawiskiem społecznym, co czyni go problemem wychowawczym.

J. Dollard i N. R. Miller uznają gniew jako nabyty popęd. Badacze twierdzą, że takie reakcje jak szarpanie, bicie czy drapanie oraz wewnętrzne reakcje trzewne są wrodzonymi reakcjami gniewnymi na pewne sytuacje. Z powyższego wynika, iże agresja wystąpi wtedy, kiedy jest najsilniej wyuczoną reakcją na gniew[22]. Natomiast R. R. Sears na podstawie badań dzieci wysnuwa przypuszczenie, że nabyte popędy pojawiające się podczas konfliktu dwóch tendencji – jednej związanej z nagrodą, a drugą z karą za pewne zachowania – mogą rozwijać się we wczesnym dzieciństwie na podstawie zachowań instrumentalnych, znajdujących wzmocnienie w oczekiwaniach i postępowaniu osób dorosłych[23].

Agresja jako nawyk pojawia się w pracach A. Bussa, który nazywa ją nawykiem napastowania i wyróżnia cztery czynniki determinujące siłę agresywności danej osoby: częstość i intensywność doznawanych napaści, frustracji i przykrości; stopień wzmacniania agresywnego czy napastliwego działania; facylitacja społeczna (wzajemny wpływ członków danej grupy); temperament jednostki[24]. Podobne stanowisko przyjmują A. Bandura i R. H. Walters, z tym że zachowanie agresywne traktują jako reakcję instrumentalną, która poprzez wielokrotne utrwalenie prowadzi do zaspokojenia danej potrzeby. Określone zachowanie może być wzmocnione pośrednio (przez inne osoby, które są modelami dla uczącego się) i bezpośrednio (kiedy sam uczący się doznał nagrody albo kary za zaspokojenie jakiejś swojej potrzeby)[25].

---

[21] Ibid., s. 16–19.
[22] Ibid., s. 20.
[23] J. G r o c h u l s k a, op.cit., s. 22–23.
[24] Ibid., s. 26.
[25] J. D a n i l e w s k a, op.cit., s. 21–22.

Celem powyższych rozważań nie jest rozstrzygnięcie, która koncepcja jest najwłaściwsza, ale omawiając wszystkie stanowiska można zauważyć złożoność zjawiska już na etapie jego genezy. Należy także wyróżnić kilka czynników, które najprawdopodobniej mają wpływ na zachowania agresywne. Są to czynniki wrodzone, aktywnościowe (dzieci bardziej aktywne będą częściej narażone na konflikty i frustracje, przez co częściej nagradzane i karane, zatem będą mieć większą szansę na wyuczenie się zachowań agresywnych i pasywnych), frustracyjne, naśladowcze i instrumentalne. Trzy ostatnie można nazwać doświadczeniowymi. Człowiek uczy się na podstawie swoich doświadczeń – pedagodzy i wychowawcy mogą utrwalać pozytywne wzorce zachowań przez podejmowanie sterowanych działań wychowawczych[26].

Dzieci agresywne w przedszkolu i szkole

Agresja u dorosłego człowieka, jak i u dziecka, ma różne oblicza. Można podzielić formy agresji na cztery grupy: fizyczną, werbalną, cichą lub pośrednią i agresję relacji[27]. Pierwszy rodzaj agresji jest łatwo zauważalny dla wychowawców i pedagogów zarówno w przedszkolu, jak i szkole. Popchnięcie kogoś, wyrwanie zabawki, „bójka", kopanie, gryzienie – zazwyczaj to krótkie, ale intensywne starcie między dwiema osobami może prowadzić do szybkiego rozładowania emocji kosztem fizycznego bólu. Agresja werbalna – czyli słowna – może równie dotkliwie ranić jak agresja fizyczna, choć jej skutki społeczne mogą pociągać za sobą większe natężenie emocjonalne. Ten rodzaj agresji stanowi ponad połowę wszystkich przypadków agresji w przedszkolu i szkole[28]. Obwinianie, przeżywanie, skarżenie, zakazywanie, komenderowanie, wyśmiewanie – wszystkie obraźliwe słowa użyte przeciwko drugiej osobie ranią, a dziecko w przedszkolu czy szkole jest niezwykle podatne na opinie osób trzecich.

Agresja dyskretna, inaczej nazywana cichą polega na świadomym ignorowaniu przez dziecko bądź grupę dzieci danej osoby, czym pokazuje swoja antypatię i niechęć do niej. Ten rodzaj agresji jest

---

[26] Ibid., s. 23–26.

[27] G. H a u g - S c h n a b e l, *Agresja w przedszkolu,* Kielce 2001, s. 36.

[28] J. R u m p f, *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, Gdańsk 2003, s. 48.

bardzo trudny do zauważenia i lekceważony z powodu pozornego braku szkodliwości. Dzieci już w przedszkolu doskonale opanowują posługiwanie się cichą agresją, co potęguje się w szkole. Takie zachowanie w stosunku do innego człowieka – a w szczególności do dziecka, które w tym wieku bardzo potrzebuje akceptacji swojego otoczenia – może być bardzo bolesne.

Agresja relacji jest bardzo podobna do agresji dyskretnej, ale różni się tym, że negatywne opinie wyrażane o danym dziecku – bezpośrednio do niego lub do innych dzieci w grupie – powodują niechęć reszty rówieśników. Agresja ta wykorzystuje społeczne stosunki między dziećmi, aby danej osobie zaszkodzić lub podważyć jej status w grupie[29].

U chłopców zauważa się częstsze występowanie agresji fizycznej, a także słownej. Zazwyczaj to oni wywołują bójki, atakują inne dzieci i ich groźby dotyczą zadawania bólu, zniszczenia lub odebrania rzeczy. Dziewczynki natomiast częściej posługują się agresją cichą oraz agresją relacji. Ich groźby mają charakter odmowy – że czegoś nie zrobią, nie będą się z kimś bawić, czegoś komuś nie dadzą itp. Taka sytuacja może wynikać z różnic w przebiegu socjalizacji u dziewczynek i chłopców. Agresja fizyczna i słowna u dziewczynek jest od razu zauważana, rodzice jak i wychowawcy konsekwentniej kładą nacisk na położenie jej kresu, dlatego najprawdopodobniej dziewczynki, aby walczyć o swoje potrzeby uciekają się do innych form agresji. Natomiast od chłopców oczekuje się odwagi, stanowczości i siły. Powoduje to brak reakcji ze strony dorosłych, jak i rówieśników na fizyczne akty agresji[30].

Agresja u dzieci, które przejawiały zachowania agresywne w przedszkolu, może nasilić się w szkole. Niesprawiedliwe ocenianie ich wyników pracy, presja rodziny, zbyt wiele zadań domowych, brak czasu na zabawę, brak pielęgnowania relacji międzyludzkich, rywalizacja i wiele innych czynników, które nie występowały w przedszkolu powoduje wzrost frustracji u dziecka, które bez wsparcia rodziców i nauczycieli nie potrafi z nową sytuacją sobie poradzić.

Metody nauczania stosowane przez nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej również w niektórych przypadkach mogą być katalizatorem zachowań agresywnych u dzieci. Nierzadko nauczyciele cechują

---

[29] G. H a u g - S c h n a b e l,op.cit., s. 38–40.

[30] Ibid., s. 44–47.

się autorytarnym stylem porozumiewania, jednostronnością komunikatu, przekazują negatywne emocje, nagminnie stosują nakazy, zakazy, krytykę i przymus. Komunikaty te potrafią wpływać na hamowanie twórczego działania uczniów. Jak pokazują badania J. Machowskiej-Gąsior i B. Sufa utrudnia to atmosferę życzliwości, sympatii w klasie, co wzmacnia frustrację i może prowadzić do agresywnych zachowań uczniów[31].

Muzyka narzędziem w profilaktyce agresji

Za E. Galińską można przyjąć, że „muzykoterapia to forma psychoterapii, która wykorzystuje muzykę i jej elementy jako środki stymulacji, strukturalizacji oraz ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości człowieka"[32]. O jej wpływie na agresję pisał Z. Skorny: „Agresywnemu zachowaniu się wywołanemu doznanymi frustracjami towarzyszą związane z nimi emocje gniewu, złości, zdenerwowania. Przeciwdziałanie im może dokonywać się za pośrednictwem muzykoterapii sprzyjającej rozładowaniu stanów napięcia emocjonalnego. Może to być muzykoterapia bierna, polegająca na recepcji utworów muzycznych odpowiednio dobranych przez muzykoterapeutę. Dla rozładowania stanu napięcia emocjonalnego stymulującego agresję bywa również wykorzystywana muzykoterapia czynna. Jest ona przeprowadzana np. przy użyciu instrumentów perkusyjnych"[33].

Nie tylko terapeuci, którzy zostali przeszkoleni do prowadzenia zajęć z muzykoterapii mogą wykorzystywać tę formę pomocy w przeciwdziałaniu agresywnym zachowaniom dzieci. Metody stosowane w edukacji muzycznej z powodzeniem mogą oddziaływać na rozładowanie frustracji i agresji u dzieci w przedszkolu i szkole. Pedagodzy i wychowawcy na gruncie pedagogiki w kwestii wyko-

---

[31] J. Machowska-Gąsior, B. Sufa, *Elementy agresji i przemocy w aktywności nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie. Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych*, t. 2, red. Z. Brańska, M. Szymański, Kraków 1998, s. 155–170.

[32] E. Galińska, *Muzykoterapia schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu" 1990, nr 57, s. 45–51.

[33] Z. Skorny, *Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a muzykoterapia*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu" 1990, nr 57.

rzystania muzyki do pracy z dzieckiem agresywnym mogą czerpać z bogatych wzorców koncepcji wychowania muzycznego E. Jaquesa-Delcroze'a i Carla Orffa, wychowania estetycznego R. Steinera, ruchu kreatywnego R. Labana i W. Sherborn oraz aktywnego muzykowania B. Strauss.

R. Steiner był twórcą teorii eurytmii (rytm w muzyce jest odpowiednikiem przeżywania przez człowieka rytmów wewnętrznych, takich jak rytm serca, oddechu, snu itp.). Tą koncepcję w profilaktyce agresji można wykorzystać do zajęć polegających na wyrażaniu przez dziecko treści psychicznych rytmem i ruchem[34].

Podstawy dzisiejszego rozumienia rytmiki stworzył E. Jaques-Delcroze. Jego współpracownicy E. Feudel i M. Schleiblauer przenieśli jego koncepcję nastawioną na kształcenie muzyków do szkolnictwa powszechnego. W szczególności M. Schleiblauer zainteresowała się wspomaganiem dzieci przez rytmikę. Cechą charakterystyczną dla ruchu rytmiki delcrozowskiej jest uznawanie jej wpływu na harmonijny rozwój całego człowieka. Dzięki całościowemu i wszechstronnemu traktowaniu przez rytmikę problemów wychowawca może otworzyć się na bogactwo dziecięcej osobowości, a poprzez działanie na tym polu wspomóc przezwyciężanie frustracji i związanej z nią agresji[35].

C. Orff uważał, że metody wychowania muzycznego dostosowane do pierwotnych predyspozycji psychicznych dziecka wzbudzają najwięcej twórczej aktywności, swobody i radości w obcowaniu z muzyką. Trzonem tej koncepcji było tworzenie przez dzieci muzyki elementarnej dzięki improwizacji na instrumentach perkusyjnych (tzw. Instrumentarium Orffa), takich jak bębenki, dzwonki, pudełka akustyczne, kastaniety, marakasy, tamburyny talerze i wiele innych. Taka aktywność pozwala na rozładowanie napięcia, uzewnętrznienie swojego stanu emocjonalnego oraz powoduje wzrost własnej wartości przez udział w procesie twórczym[36].

Metoda aktywnego słuchania muzyki B. Strauss opiera się na wykorzystaniu ruchu, rekwizytów i instrumentów perkusyjnych podczas

---

[34] U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy jako forma wspomagania edukacji*, [w:] *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, Lublin 2008, s. 142.

[35] R. Klöppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995, s. 10–12.

[36] U. Bissinger-Ćwierz, op.cit., s. 142.

odbioru dzieł muzyki klasycznej: Mozarta, Beethovena czy Chopina. Takie połączenie nie tylko aktywizuje dziecko i pozwala na wspólną zabawę, ale stwarza okazję do poznania dzieł wybitnych kompozytorów polskiej i światowej muzyki[37].

R. Laban jest twórcą koncepcji nowoczesnej gimnastyki twórczej, którą na grunt pedagogiki przeniosła W. Sherborne nazywając ją metodą ruchu rozwijającego. Głównym założeniem tej metody jest wspomaganie właściwego rozwoju psychoruchowego dzieci i korygowanie ich zaburzeń przez rozwijanie świadomości swojego ciała i kontakt fizyczny z drugą osobą, który jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju dziecka. Bliskie związki międzyludzkie są istotne w profilaktyce agresji – przez dotyk człowiek staje się bliski drugiemu człowiekowi i może pomóc w rozluźnieniu napięć emocjonalnych i fizycznych[38].

Przedstawione koncepcje mogą stanowić inspirację do tworzenia zajęć muzycznych z zakresu profilaktyki agresji. Ładunek emocjonalny zawarty w utworze muzycznym oraz silna moc nastrojotwórcza muzyki daje możliwość wywołania określonych emocji u dziecka podczas słuchania muzyki lub jej tworzenia. Nie tylko w przedszkolu czy szkole, ale także w środowisku lokalnym przez tworzenie chórów, grup tanecznych, zespołów muzycznych można przeciwdziałać zachowaniom agresywnym. Wspólne działanie, przynależność do grupy, twórcza aktywność dzieci i kontakt ze sztuką mogą przyczynić się do zmniejszenia liczby aktów agresji. Zasadne wydaje się zatem wykorzystanie bogactwa możliwości terapeutycznych jakie daje muzyka w działaniach z zakresu profilaktyki agresji także w placówkach oświatowych, jak i instytucjach wychowawczych. Takie działania mogą mieć pozytywny wpływ na całą społeczność lokalną do jakiej można zaliczyć dzieci oraz ich rodziny. Jeżeli przyjmiemy, że „muzyka łagodzi obyczaje", to jej pozytywne oddziaływanie może prowadzić nie tylko do rozładowania frustracji i związanej z nią agresji, ale jej wpływ może być widoczny w ogólnej zmianie osobowości dziecka i nastawienia młodego człowieka do polepszenia relacji międzyludzkich.

---

[37] Ibid., s. 142.
[38] Ibid., s. 144.

Literatura

B i s s i n g e r - Ć w i e r z U., *Muzyczna pedagogika zabawy jako forma wspomagania edukacji*, [w:] *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, Lublin 2008.

B o n n a B., M i c h a l s k i A., S z u b e r t o w s k a E., *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Toruń 2003.

B o n n a B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.

D a n i l e w s k a J., *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.

G a l i ń s k a E., *Muzykoterapia schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu" 1990, nr 57.

G r o c h u l s k a J., *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993.

H a u g - S c h n a b e l G., *Agresja w przedszkolu,* Kielce 2001.

J a n i s z e w s k i M., *Muzykoterapia aktywna*, Warszawa–Łódź 1993.

K a m i ń s k a B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.

K l ö p p e l R., V l i e x S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.

L e w a n d o w s k a K., *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 1996.

Ł a w r o w s k a R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.

M a c h o w s k a - G ą s i o r J., S u f a B., *Elementy agresji i przemocy w aktywności nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie. Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych*, t. 2, red. Z. Brańska, M. Szymański, Kraków 1998.

M a n t u r z e w s k a M., K a m i ń s k a B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pychologii muzyki,* red. M. Manturzewska, H. Kotarska, Warszawa 1990.

N o r d o f f P., R o b b i n s C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metody i praktyka*, Kraków 2008.

R a f a l s k a M., *Muzykoterapia* [http://niegrzecznedzieci.yum.pl/www.aim.dmkproject.net/spdzun/index0b39.html?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=2], strona Stowarzyszenia Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera, dostęp: 2011.

R u m p f J., *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*, Gdańsk 2003.

S k o r n y Z., *Psychiczne mechanizmy zachowania się*, Warszawa 1972.

S k o r n y Z., *Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a muzykoterapia*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu" 1990, nr 57.

S t a d n i c k a J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.

Załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., DzU z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17; Załącznik nr 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

Załączniki do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., DzU z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17; Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

MONIKA BUJAK

„Music soothes manners" – music education in prevention of aggression behavior

Teachers and educators are looking for different solutions to provide aggressive children behaviour. One of them is music education. The main body of this article was to present music abilities to prevention and alleviation this behaviour. After reviewing of the literature on this subject present work has been divided into five parts. The first concentrated on stages of music development form prenatal life till age 13 and presents the main goal of music education in kindergartens and primary schools in Poland. The second part shows the values of the therapeutic benefits of the music wealthness. Next part of this article focus on aggression and its origins, and then looks at different kind of aggressive children behaviour. The last part highlighted the concepts, which music education based on and shows the possibilities offered by the use of music in the local community in order to prevent aggressive behaviour.

AMELIA WALEŃSKA

Rola grupy rówieśniczej w zapobieganiu uzależnieniom

„Nie jeden nie potrafi sam siebie wybawić z kłopotów,
a jednak jest wybawcą dla przyjaciela".
Fryderyk Nietzsche

Wprowadzenie

Coraz częściej we współczesnym świecie obserwuje się gwałtowny wzrost liczby młodych ludzi uzależnionych od różnorodnych substancji, mających nie tylko negatywny wpływ na ich zdrowie fizyczne, ale i psychiczne. Młode pokolenie czuje się zagubione i bezradne. Ciągły pośpiech i pogoń za „lepszym jutrem" sprawiają, że zaczyna brakować sił do życia, a świat społeczny staje się obcy. Dodatkowo przemiany społeczne stawiają przed młodzieżą coraz to wyższe wymagania, którym bardzo często nie potrafią podołać, które ich przerastają. Doprowadza to do tego, że w sytuacji zagubienia, niepewności, nieustannego sukcesu i perfekcji nastolatek reaguje nierzadko wyborem destrukcyjnych i autodestrukcyjnych form zachowań, w tym alkoholizmu czy narkomanii. Substancje psychoaktywne stały się więc dla wielu niejako antidotum, środkiem obrony przed problemami, poczuciem osamotnienia i wyobcowania, czy wreszcie sposobem ucieczki od szarej codzienności.

Czym jest uzależnienie?

Dawniej utrzymywano, że uzależnienie jest chorobą rozumianą jako brak silnej woli, by powstrzymać się od nadmiernego spożywania alkoholu i innych substancji uzależniających. Współczesne teorie natomiast zakładają, że jest ono następstwem długotrwałego, częstego spożywania alkoholu lub środków odurzających. Uważa się, że czę-

ste używanie jest wynikiem wzajemnych oddziaływań między genami danego człowieka a środowiskiem, w którym egzystuje. Uzależnienie stanowi kolejny etap. Dochodzi do niego, gdy jednostka nie potrafi już funkcjonować w sposób normalny bez substancji psychoaktywnej (alkoholu, nikotyny, narkotyków)[1]. Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) uzależnienie od substancji psychoaktywnych to „stan psychiczny i fizyczny będący wynikiem interakcji między organizmem żywym a substancją chemiczną, charakteryzujący się zmianami zachowania i innymi reakcjami, do których należy konieczność przyjmowania danej substancji w sposób ciągły lub okresowy w celu doświadczenia jej wpływu na psychikę lub by uniknąć przykrych objawów towarzyszących braku substancji"[2]. Ponadto „uzależnienie jest przekroczeniem pewnej niewidzialnej granicy między chęcią, która wyraża element dobrowolności, a przymusem, który całkowicie pozbawia kontroli. Tę granicę przekracza się tylko raz i bezpowrotnie"[3].

Dlaczego młody człowiek sięga po alkohol i narkotyki?

Okres adolescencji to dla wielu czas „eksperymentowania". Młody człowiek w pełni zdaje sobie sprawę, że nie jest już dzieckiem, czuje się dorosły (choć jeszcze nie do końca nim jest) i niepokonany. Przekonany o swojej dorosłości i niezłomności często wówczas w swoich eksperymentach sięga po różnego rodzaju używki. Lekceważenie problemu staje się nierzadko początkiem uzależnienia, z którym młody człowiek (jeśli nie otrzyma w porę odpowiedniej pomocy) boryka się później przez całe swoje życie. Dlatego też istotne jest wyodrębnienie przyczyn, dla których młodzież sięga dziś po substancje uzależniające.

Uzależnienie jest często wynikiem oddziaływania dwóch czynników: cierpienia psychicznego oraz niezdolności radzenia sobie z nim. Sposób w jaki jednostka odbiera stresujące zdarzenia, to jak reaguje

---

[1] Ł. Kołomański, *Problemowe używanie substancji psychoaktywnych przez dzieci i młodzież – przyczyny i uwarunkowania*, „Wychowanie na co Dzień" 2007, nr 12, s. 14.

[2] J. Śledzianowski, *Uzależnienie wśród dzieci i młodzieży szkolnej na przykładzie województwa świętokrzyskiego*, Kielce 2004, s. 15.

[3] Z. Jurczyński, *Narkomania – podręcznik dla nauczycieli, wychowawców, rodziców*, Warszawa 2002, s. 57.

w sytuacjach kryzysowych, jak znosi porażki również ma znamienny wpływ na rozwój uzależnienia. Bowiem młody człowiek o takim wzorcu reagowania nierzadko ma przekonanie, że to on ponosi całą odpowiedzialność za wszystkie swoje problemy. Trwając w tym przeświadczeniu, w pewnym momencie trafia na próg odporności emocjonalnej, przy którym dotychczasowe strategie radzenia sobie przestają najzwyczajniej działać. Często wówczas popada w lęk i depresję. Interakcja tych dwóch czynników – cierpienia psychicznego i nieumiejętności jego przezwyciężenia, popycha do szukania ukojenia w substancjach odurzających. Niektórzy poprzestają na eksperymentowaniu, inni zaś dostrzegają w nich jedyny skuteczny sposób na złagodzenie swoich (zewnętrznych i wewnętrznych) problemów[4]. „Korzystanie z używek jest stworzeniem swego rodzaju muru odgradzającego młodego człowieka od rzeczywistości, z którą nie potrafi sobie poradzić, jest rodzajem uniknięcia zderzenia z realnością, ucieczką od kłopotów w wyimaginowaną przez jednostkę rzeczywistość. Nastolatek sięga po używki, aby poradzić sobie z trudnościami emocjonalnymi, pokonać nieśmiałość, lęk, depresję, podnieść swoje poczucie wartości. Młody człowiek chce sprawiać wrażenie człowieka sukcesu zadowolonego ze swojego życia i postępowania, co według niego może osiągnąć za pośrednictwem używek”[5]. Niestety, uśmierzające działanie substancji chemicznych szybko mija, a ów „narkotyk” zamiast pomóc wyjść z opresji prowadzi do nieuchronnego upadku i autodestrukcji.

Potrzebę sięgania po środki odurzające warunkują nierzadko także media, które przekazują nam obrazy sugerujące, że odpowiedzią na nasze bolączki są właśnie substancje chemiczne. Obecność substancji psychoaktywnych w programach telewizyjnych i filmach przeznaczonych dla dzieci i młodzieży nierzadko jako tych, które dodają człowiekowi siły w rozmaitych sytuacjach i trudnościach, powoduje, że nieletni zawierza „wspaniałemu” działaniu środków uzależniających[6]. Jednakże niebezpieczeństwo alkoholizmu i narkomanii wśród młodego pokolenia wynika obecnie nie tylko z osobowościowych cech i dążeń dorastającej młodzieży, czy wartości lansowanych we współ-

---

[4] Ł. K o ł o m a ń s k i, op.cit., s. 15.

[5] [www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/wych200906-uzaleznienia.html], dostęp: 2011 r.

[6] Ibid.

czesnych podkulturach, ale także z kulturowych i obyczajowych tradycji społeczeństwa[7]. Nierzadko bowiem w sytuacjach społecznych alkohol i narkotyki stanowią środek służący do wprowadzenia się w stan lepszego samopoczucia oraz sprzyjający integracji grupowej. Ponadto spożywanie owych substancji cechuje zewnętrzność w stosunku do jednostki. Dla wielu wydają się bowiem wynalazkami kultury pozwalającymi na przeniesienie indywidualnego problemu w świat zewnętrzny. Jeśli ktoś ma kłopot z rozpoczęciem rozmowy czy wyrażaniem swoich emocji, recepta kulturowa podpowiada, aby poszukać kogoś do towarzystwa i wspólnie się „napić" lub „zapalić". Wobec tego wydaje się prawdziwe twierdzenie, że wszelkiego rodzaju substancje psychoaktywne, bez względu na pozorne różnice wynikające z ich indywidualnych właściwości, łączy wspólny sens. Są one bowiem środkami, przez które jednostka adaptuje się do świata zewnętrznego. Owe środki skłaniają młodego człowieka do zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi oraz dominującym systemem norm (nie wolno się od innych odróżniać), jak również służą zaspokojeniu jego indywidualnych potrzeb, które pochodzą w coraz większym stopniu z zewnątrz i są narzucane przez presję oczekiwań ze strony społeczeństwa[8].

Duży wpływ na to, czy młody człowiek sięgnie po alkohol lub narkotyki ma również rodzina. Rodzina jest naturalnym środowiskiem, w którym jednostka wzrasta, rozwija się i usamodzielnia. W niej czujemy się bezpieczni. Czasem jednak „nasz rodzinny bezpieczny świat" ulega silnemu zachwianiu. Tempo życia, częsta nieobecność rodziców w domu, chłód emocjonalny, traktowanie dziecka w sposób przedmiotowy przez ojca lub matkę sprawia, że młody człowiek czuje się w swojej rodzinie osamotniony i nikomu niepotrzebny, a w konsekwencji doprowadza to do prób ucieczki w substancje uzależniające[9].

Także grupa rówieśnicza ma bardzo istotny wpływ na to, czy młody człowiek sięgnie po którąś z używek. Dochodzi bowiem do uzależnienia społecznego. Istotą tego zjawiska jest bardzo silne uzależnienie od grupy, a wtórne – od środka narkotycznego. Pierwotna jest

---

[7] B. U r b a n, *Zachowania dewiacyjne młodzieży,* Kraków 2000, s. 93.

[8] M. M i c h e l, *Znaczenie grupy rówieśniczej w konsumpcji substancji psychoaktywnych*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, red. B. Urban, Kraków 2001, s. 123–124.

[9] Ł. K o ł o m a ń s k i, op.cit., s. 15.

tutaj chęć przynależności do grupy, co pociąga za sobą uzależnienie społeczne. Jeżeli w owej grupie panuje moda na branie różnego rodzaju substancji psychoaktywnych, automatycznie jednostka owej modzie ulega. Nierzadko uzależnienie społeczne jest charakterystyczne dla młodzieży wyobcowanej ze środowiska rodzinnego, a także szkolnego. Młodzież ta przejawia bowiem silną potrzebę przynależności do grupy, co niewątpliwie niesie za sobą bezwzględne respektowanie zasad i obyczajów w niej panujących. Akceptacja ze strony rówieśników jest jednym z najważniejszych problemów nastolatka. Nabiera to tym istotniejszego znaczenia dla niego, im gorszy kontakt posiada z rodziną, a jego system moralny uległ zachwianiu. Często wówczas to alternatywna grupa rówieśnicza staje się dla niego najatrakcyjniejszą[10]. Stanowi ona bardzo często azyl dla osób, które nie potrafią uporać się z trudnościami adaptacyjnymi w swoim naturalnym środowisku. Młodzi ludzie poszukują takiego układu społecznego, który stwarzałby im bardziej komfortową z punktu widzenia potrzeb indywidualnych sytuację, nie niósłby ze sobą starych zagrożeń, ale obiecywał „nowe lepsze jutro". Trzeba tylko przyłączyć się do takiej grupy, przyjąć jej świat za swój i zdobyć uznanie pozostałych jej członków[11]. Często także to potrzeba buntu skłania do sięgania po używki. Dorastający człowiek pragnie bowiem robić rzeczy, które zapewnią mu uznanie kolegów, gdy jednocześnie jego działania spotykają się z brakiem akceptacji ze strony rodziców. Również poczucie niedorównywania grupie może być powodem ucieczki w środki uzależniające jako czynnik do mobilizacji i wyluzowania się[12]. Wpływ rówieśników jest jednym z głównych powodów, dla których po raz pierwszy próbuje się papierosów, alkoholu czy narkotyków. Zażywanie środków odurzających prawie zawsze łączy się z relacjami rówieśniczymi. To oni dostarczają danych o używkach, rozbudzają zainteresowanie, modelują poglądy wobec nich, zapewniają poczucie wspólnoty i przynależności, stwarzają dogodne sytuacje do ich spożywania, wreszcie zapewniają usprawiedliwienie oraz ich dostawę[13]. Bardzo trudno jest powiedzieć „nie" i przeciwstawić się większości,

---

[10] M. M i c h e l, *Znaczenie grupy rówieśniczej...*, op.cit., s. 115–117.

[11] Ibid., s. 117, 125.

[12] [www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/wych200906-uzaleznienia.html], dostęp: 2011 r.

[13] Ł. K o ł o m a ń s k i, op. cit., s. 16.

ponieważ można utracić tak istotny w tym wieku dla młodej osoby status w grupie.

Znaczenie grupy rówieśniczej w życiu młodego człowieka

Każdy z nas, niemal przez całe życie, jest w kręgu jednej lub wielu grup rówieśniczych. Tadeusz Pilch grupę rówieśniczą definiuje jako „organizm społeczny wyróżniony spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wieku, lecz ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo"[14].

„Okres adolescencji zwykło się charakteryzować jako znamienny i kluczowy dla dalszego rozwoju psychospołecznego człowieka. Zmierza on bowiem do ukształtowania się dojrzałej tożsamości psychologicznej oraz identyfikacji społecznej"[15]. W obszarze społecznym świat rówieśniczy staje się priorytetowy, a opinie kolegów zyskują dużo większe znaczenie aniżeli sądy dorosłych. Tym samym młody człowiek zaczyna intensywnie poszukiwać wsparcia, przyjaźni i miłości poza środowiskiem rodzinnym[16].

Zdaniem E. Domagały-Zyśk „dzięki grupie rówieśniczej jednostka ma możliwość zaspokajania potrzeby samodzielności, a zarazem stanowi formę poszukiwania odrębności i odróżniania się od świata dorosłych. Kontakty z rówieśnikami uczą ponadto większej wrażliwości na potrzeby innych, a także dostarczają wiedzy o innych ludziach, co powoduje lepsze zrozumienie siebie i drugiego człowieka. Relacje z rówieśnikami stwarzają okazję do eksperymentowania z nowymi stylami zachowań oraz rolami społecznymi, co ułatwia rozwój tożsamości"[17]. Grupa rówieśnicza pozwala młodemu człowiekowi na bycie równoprawnym uczestnikiem. Między kolegami nie tylko poddaje się wspólnie ustalonym regułom, ale uczy się także formułowania reguł dla siebie i innych[18].

---

[14] T. P i l c h, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze,* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 175.

[15] M. M i c h e l, *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1–2, s. 252.

[16] Ibid.

[17] Za: A. F a m u ł a - J u r c z a k, *Rola grup rówieśniczych w zapobieganiu uzależnieniom*, „Wychowanie na co Dzień" 2009, nr 10/11, s. 13.

[18] Ibid., s. 13.

Grupa rówieśnicza niesie odpowiedź na pytanie: „jaki jestem?", co w okresie dorastania pozwala radzić sobie z kryzysem tożsamości. W oparciu o relacje z rówieśnikami kształtuje się obraz własnego „ja" i samoocena zależna m.in. od zajmowanej w grupie pozycji. Dzięki niej konsoliduje się poczucie własnej wartości. Grupa rówieśnicza umożliwia zaspokojenie potrzeby akceptacji, uznania i aprobaty, a także daje poczucie przynależności do szerszej społeczności.

Wskazując na rolę, jaką w życiu młodego człowieka odgrywają rówieśnicy, należy podkreślić, że mają oni bardzo duży wpływ na życie jednostki, bowiem grupa rówieśnicza może zarówno doprowadzić młodego człowieka nad sam skraj przepaści (pozwalając mu spaść w dół) lub też owemu upadkowi zapobiec, dostarczając korzystnych doświadczeń społecznych. Zdaniem A. Famuły-Jurczak szczególną rolę mogą tu odegrać rówieśnicze grupy wsparcia. Dlatego ja również, jak wspomniana autorka, w dalszej części swojej pracy skupię się na zadaniach, które mają do spełnienia (w przeciwdziałaniu uzależnieniom wśród młodego pokolenia) młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego.

Rówieśnicy mówią „STOP" uzależnieniom – czyli o młodzieżowych programach wsparcia rówieśniczego

Młodzieżowe programy rówieśnicze stanowią „kompleksowe działanie profilaktyczne, opierające się na prawidłowościach rozwojowych okresu dojrzewania, wykorzystujące aktywność własną młodzieży w rozwiązywaniu istotnych dla niej problemów"[19].

Programy te opierają się „na założeniu, że to właśnie rówieśnicy pełnią ważną rolę w życiu młodego człowieka wywierając silny wpływ (pozytywny lub negatywny) na jego zachowanie. W związku z tym wysoce skuteczne w przeciwstawianiu się patologii młodzieżowej jest wykorzystywanie pozytywnych wpływów rówieśniczych"[20]. Możemy mówić tutaj o następujących wpływach:

– normatywnych, których istotą jest to, że młodzież percypuje normy funkcjonujące w środowisku rówieśniczym i włącza się w takie

[19] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy rówieśnicze*, „Remedium" 2003, nr 3, s. 1.

[20] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 44.

zachowania, za które może oczekiwać społecznej nagrody, a jednocześnie wstrzymuje się od podejmowania takich, które mogą nieść za sobą społeczną karę;

– informacyjnych, gdzie młodzi ludzie śledząc zachowania swoich kolegów i porozumiewając się z nimi, odbierają informacje o sankcjach tych zachowań (konstruktywnych i destrukcyjnych), co w efekcie staje się czynnikiem motywującym do określonych zachowań;

– facylitujących, których sednem jest to, że adolescenci doświadczają wsparcia i poczucia bliskości ze strony swoich rówieśników, co ułatwia im utożsamianie się z nimi, czerpanie z ich doświadczeń czy wreszcie wyrabianie określonych zachowań[21].

Istotną rolę w tego typu programach profilaktycznych odgrywają młodzieżowi wolontariusze, bowiem pokolenie nastolatków nie tylko wypełnia lukę międzypokoleniową, ale i pomaga swoim rówieśnikom przez reprezentowanie określonych postaw i wartości, które promują zdrowe konstruktywne zachowania, odrzucając natomiast działania destrukcyjne i aspołeczne[22].

Profilaktyczne programy rówieśnicze oscylują wokół działań dążących do zaangażowania młodzieży w różnego typu działania mające ścisły związek zarówno ze środowiskiem lokalnym, rodzinnym, szkolnym, a także rówieśniczym[23]. Nastawione są zazwyczaj na trzy rodzaje celów:

„– stwarzanie młodzieży okazji do angażowania się w działania prospołeczne, umożliwianie podejmowania decyzji dotyczących życia osobistego i lokalnej społeczności oraz przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie;

– uczenie nastolatków umiejętności przeciwstawiania się negatywnej presji rówieśniczej, związanej z ich angażowaniem się w działania antyspołeczne i autodestrukcyjne;

– rozwijanie u młodych ludzi różnych umiejętności i poczucia kompetencji w zakresie funkcjonowania społecznego, interpersonalnego i intrapsychicznego”[24].

W obrębie tych programów młodzi ludzie mają możliwość wykorzystywania (przy wsparciu dorosłych specjalistów, którzy sprawują

---

[21] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy rówieśnicze…*, op.cit., s. 2.

[22] Ibid., s. 43–44.

[23] A. F a m u ł a - J u r c z a k, op.cit., s. 16.

[24] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia…*, op.cit., s. 44.

rolę pomocniczą) naturalnych procesów rozwojowych dla: „budowania własnej zaradności w sytuacjach zagrażających, eliminowania czynników zagrażających prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu oraz wprowadzania czynników sprzyjających konstruktywnemu rozwojowi i stylowi życia”[25].

Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego posiadają swoją znamienną specyfikę, obejmującą nie tylko nakreślone powyżej prawidłowości wywierania wpływów rówieśniczych, ale także formułowanych celów, zadań stojących przed młodym pokoleniem, jak również strategii i sposobów działania[26].

Możemy wyróżnić m.in. następujące tego rodzaju programy:

1. Programy rówieśniczych liderów – „wykorzystują prawidłowości funkcjonowania naturalnej grupy rówieśniczej i ról, jakie młodzież pełni w swoim środowisku. W szczególności są one adresowane do tych nastolatków, którzy pełnią rolę przywódczą w grupie kolegów, cieszą się akceptacją i uznaniem swoich rówieśników, a często są wręcz przez nich wybierani jako przedstawiciele środowiska młodzieżowego”[27]. Programy te poprzez wywieranie konstruktywnej presji rówieśniczej przyczyniają się do wyrabiania u młodzieży zdrowych zachowań w każdej sferze zdrowia. Ten typ programów jest bardzo często pomocnym w profilaktyce uzależnień, kiedy to adolescenci przez dyskusje grupowe, działania zadaniowe oraz strukturyzowanie środowiska młodych ludzi wywierają silny pozytywny wpływ zarówno na przekonania, poglądy, postawy jak i zachowania swoich kolegów[28].

2. Programy nauczania rówieśniczego – wykorzystują zjawisko naturalnego udziału młodego pokolenia w działaniach wychowawczych, opiekuńczych i edukacyjnych. „Ukierunkowane są na propagowanie wiedzy i umiejętności użytecznych w codziennym życiu młodzieży. Równocześnie stwarzają one nastolatkom warunki do podejmowania ważnych ról społecznych oraz podejmowania odpowiedzialności za kreowanie wzorców kultury młodzieżowej. Podstawową cechą owego programu jest dążenie do promowania zdrowego stylu życia, a jego główną formą działania jest dostarczanie informacji. Programy tego typu są skuteczne, albowiem osoby przekazujące informacje są

---

[25] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy rówieśnicze...*, op.cit., s. 1.
[26] Ibid., s. 2.
[27] Ibid., s. 3.
[28] Ibid.

w wieku odbiorców tych informacji, a jednocześnie stanowią modele zachowań dla swoich młodszych kolegów. Tutaj każdy może być zarówno opiekunem jak i podopiecznym. Zachodzi w nich trwała wymiana ról, a celem relacji rówieśniczych staje się wzmacnianie osiągnięć i wzbogacanie zachowania. Pomoc rówieśnicza staje się więc wielowymiarowa i wielopłaszczyznowa.

3. Programy rówieśniczego doradztwa – mają na celu pomaganie nastolatkom w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz radzeniu sobie z wymogami społecznymi. Ich istotą jest podkreślenie roli nastoletniego członka grupy rówieśniczej, jako osoby pomagającej innym"[29]. Programy te bazują na spostrzeżeniu, iż większość zagrożonych nastolatków usiłuje samemu radzić sobie z przeciwnościami losu, a jeśli już poszukują pomocnej dłoni, to przeważnie u rówieśników darzonych zaufaniem, przejawiających zbliżony system wartości oraz posiadających podobne doświadczenia i oczekiwania[30]. Rówieśnicy pomagają młodym osobom w pojmowaniu i analizowaniu swoich uczuć, zachowań i myśli, aby w oparciu o nie możliwym stało się dokonanie zmian w dotychczasowym życiu. Niesienie pomocy innym jest działaniem dobrowolnym, stawiającym jednak przed owym doradcą duże wymagania. Jednakże, aby młody człowiek mógł owym wymaganiom podołać, bierze udział w szkoleniach (prowadzonych przez specjalistów, przy współudziale bardziej doświadczonych rówieśniczych doradców) mających na celu przygotowanie go do danej roli, by potrafił wysłuchać, dostarczyć rzetelnych informacji, udzielić właściwego wsparcia oraz skontaktować się ze specjalistą, jeżeli problem tego wymaga[31].

Programy poradnictwa rówieśniczego tworzą grupę wysoce zróżnicowanych działań (m. in. mediacje grupowe, grupy wsparcia rówieśniczego, poradnictwo indywidualne, młodzieżowy telefon zaufania), prowadzonych w różnych grupach wiekowych oraz środowiskach. Programy te wykorzystują naturalną prawidłowość, jaką stanowi poszukiwanie wsparcia w sytuacjach kryzysowych przez dorastającą młodzież u swoich koleżanek i kolegów[32]. „Korzyści płynące z tego rodzaju programów są przynajmniej dwojakie. Po pierwsze, młodzież ma w swoim bezpośrednim zasięgu rówieśników, którzy mogą po-

---

[29] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia...*, op.cit., s. 45–48; Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy rówieśnicze...*, op.cit., s. 2.

[30] [www.alkoholizm.akcjasos.pl/100.php], dostęp: 2011 r.

[31] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy rówieśnicze...*, op.cit., s. 2.

[32] Ibid.

magać w trudnych dniach. Po drugie, pomaganie swoim rówieśnikom jest jednocześnie znakomitą okazją do rozwijania wrażliwości społecznej i poczucia odpowiedzialności za innych ludzi"[33].

W świetle powyższych informacji programy te powinny być szerzej wykorzystywane w działaniach profilaktycznych, gdyż są „dobrym orężem" w walce z uzależnieniami młodego pokolenia we współczesnym świecie. Przemawiają za tym m.in. następujące argumenty:

„– owe programy są bardzo ekonomiczne, wykorzystują bowiem energię i entuzjazm młodzieży, dorosłych wychowawców;

– są szkołą dorosłości, dostarczają bowiem nastolatkom okazji do podejmowania działań konstruktywnych, budujących poczucie odpowiedzialności za siebie i innych ludzi;

– są okazją do budowania partnerskich relacji młodzieży i dorosłych, realizowane są bowiem w takim okresie życia młodzieży, gdy wyraźnie nasila się tendencja do izolowania się od dorosłych i zamykania w subkulturze rówieśniczej;

– poszerzają ofertę pomocy dla młodzieży przeżywającej kryzys, stanowią bowiem szansę dla tych, którzy byli dotychczas pozostawieni samym sobie w walce z trudnościami;

– są wysoce plastyczne i pozbawione rutyny, wyrastają one bowiem z realnego zapotrzebowania młodzieży, uwzględniają specyfikę danej społeczności lokalnej, są realizowane przez systematyczne zmieniających się wolontariuszy […] i są plastyczne wobec zmieniających się warunków środowiskowych;

– są szkołą dojrzałości społecznej, pozwalają bowiem w sposób najbardziej wymierny doświadczać młodzieży poczucia odpowiedzialności za siebie oraz swoje działania i współtworzyć zdrowe warunki realnego życia"[34].

Zdaniem A. Famuły-Jurczak dzięki właściwie realizowanym profilaktycznym programom rówieśniczym młodzi ludzie mają nie tylko szansę na to, by nie popaść w uzależnienie, ale także na osiągnięcie „zdrowych" kontaktów z rówieśnikami, formowanie swojego „ja", czy wreszcie na uczenie się cierpliwości i pokory w dążeniu do realizacji coraz to bardziej złożonych celów nie tylko zbiorowych, ale również tych indywidualnych celów życiowych[35]. Rówieśnikom dużo łatwiej

---

[33] Ibid., s. 45–48.

[34] Ibid., s. 59–60.

[35] A. F a m u ł a - J u r c z a k, op.cit., s. 16.

jest nawiązać kontakt z „uzależnionym" kolegą. W inny sposób słuchają, a ponadto rozumieją ich problemy. My, dorośli, często patrząc, nie dostrzegamy siły ich wpływu.

Zakończenie

Rola grupy rówieśniczej w zapobieganiu patologii w środowisku młodzieżym okazuje się niezwykle istotna, bowiem może ona oddziaływać na jednostkę zarówno w sposób pozytywny, jak i negatywny. Ważne jest więc, aby dla młodego człowieka w trudnej sytuacji życiowej wsparciem była „zdrowa" grupa rówieśnicza, która pomoże mu w przezwyciężeniu życiowych trudności w sposób jak najbardziej dla niego korzystny bez popychania go w „szpony" zgubnego nałogu. Grupa rówieśnicza winna być zawsze dla młodego człowieka „dobrym przyjacielem", który „podniesie" go do góry, kiedy jemu samemu braknie sił do tego, by wstać z bolesnego upadku.

Literatura

Famuła-Jurczak A., *Rola grup rówieśniczych w zapobieganiu uzależnieniom*, „Wychowanie na co Dzień" 2009, nr 10/11.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy rówieśnicze*, „Remedium" 2003, nr 3.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999.

Jurczyński Z., *Narkomania – podręcznik dla nauczycieli, wychowawców, rodziców*, Warszawa 2002.

Kołomański Ł., *Problemowe używanie substancji psychoaktywnych przez dzieci i młodzież – przyczyny i uwarunkowania*, „Wychowanie na co Dzień" 2007, nr 12.

Michel M., *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1–2.

Michel M., *Znaczenie grupy rówieśniczej w konsumpcji substancji psychoaktywnych*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, red. B. Urban, Kraków 2001.

Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze,* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.

Śledzianowski J., *Uzależnienie wśród dzieci i młodzieży szkolnej na przykładzie województwa świętokrzyskiego*, Kielce 2004.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży,* Kraków 2000.

[www.alkoholizm.akcjasos.pl], dostęp: 2011 r.

[www.opoka.org.pl], dostęp: 2011 r.

AMELIA WALEŃSKA

Role of peer group in prevention addictions

This article presents what the addiction is. Explains why children and young people turn to alcohol and drugs. Stresses the importance of peer group in the life of a young man and describes the role of peers in the prevention of addiction among the young generation.

PATRYCJA KASZUBSKA

Znaczenie systemu wartości w oddziaływaniach profilaktycznych wobec młodzieży

System wartości człowieka kształtuje się w toku jego rozwoju. Na każdym etapie naszego życia uświadamiamy sobie, co jest dla nas ważne i według jakich reguł chcemy dalej żyć. Trudnym czasem w życiu każdego człowieka jest okres dorastania. Często problemem, zwłaszcza w tym okresie, jest pogubienie wartości, brak ich prawidłowej hierarchii oraz częste poszukiwanie i odnajdywanie antywartości, które nie są akceptowane społecznie, ponieważ są one wbrew ogólnie przyjętym normom. Nie ulega wątpliwości, że wszyscy żyjemy w czasach gwałtownych przemian społecznych. We współczesnym świecie stykają się ze sobą i kłócą odmienne światopoglądy i idee. Dlatego ważne jest to, by dzieciom i młodzieży wskazywać właściwy system wartości, który ułatwi im funkcjonowanie w społeczeństwie oraz pozwoli przeżyć satysfakcjonujące życie[1].

W wieku XXI ważnym elementem wychowania stała się nowoczesna profilaktyka. Przede wszystkim ma ona uczyć dojrzałej postawy wobec życia, a nie tylko wobec środków uzależniających. Powinna być profilaktyką integralną, czyli uwzględniającą całościową sytuację wychowanka, a także ma pomagać młodym ludziom w zajęciu dojrzałej postawy we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia. Podstawowym miejscem jej realizacji jest m.in. rodzina, szkoła oraz grupa rówieśnicza[2]. W profilaktyce, aby przynosiła pozytywne efekty, ważne jest jej oddziaływanie uwzględniające swoistość potrzeb okresu dorastania, a także wartości charakterystyczne dla tego okresu. Priorytetem dla nowoczesnej profilaktyki jest uchwycenie dynamicznych oraz fundamentalnych zmian czasu adolescencji.

---

[1] A. R ó g, *Wychowanie do wartości*, „Edukacja i Dialog" 2004, nr 5, s. 22.

[2] M. D z i e w i e c k i, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000, s. 5–6.

Celem ograniczenia ryzyka sięgnięcia młodego człowieka po środki psychoaktywne należy wspierać jego prawidłowy rozwój, budować i rozwijać właściwe relacje rodzinne pomiędzy rodzicami i dziećmi. Istotą jest przyjęcie określonego sposobu i filozofii wychowania, a także funkcjonowania rodziny. Środowisko rodzinne ukształtowane w oparciu o określone, powszechnie akceptowane wartości i normy, stanowi mocną barierę chroniącą młodą osobę przed różnego rodzaju patologiami, w tym uzależnieniami. Równie ważną rolę w zakresie profilaktyki odgrywa szkoła. Do niej należy realizacja podstawowych zadań związanych z przeciwdziałaniem niedostosowaniu i przestępczości. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r., szkoły zobowiązane są do opracowywania i realizowania szkolnych programów profilaktyki[3]. Owe programy to ogólne działania interwencyjne w sytuacji pojawiających się zagrożeń oraz chroniące przed zakłóceniami rozwoju dzieci i młodzieży. Chronienie odbywa się przez działania wychowawczo-profilaktyczne, a także reagowanie w sytuacjach próby podjęcia zachowań ryzykownych przez odwołanie się do specjalistycznej pomocy[4].

Młodzież w okresie dojrzewania wymaga szczególnej uwagi osób sprawujących nad nią opiekę. W okresie tym zachodzą u młodych zmiany w wyglądzie fizycznym, psychice i zachowaniu. Jest to czas konfrontacji wyobraźni o świecie, miłości i przyjaźni z bolesną na ogół rzeczywistością. Nastolatek czuje się dorosły i jako taki chce być traktowany, mimo że nadal jest zależny materialnie i społecznie od innych osób. Potrzebuje pomocy, wsparcia i troskliwości[5]. Wszystkie przyjęte przez młodego człowieka normy zarówno rodziców i najbliższego otoczenia zostają zagrożone. Często zdarza się tak, że aby określić swoją tożsamość i odnaleźć sens istnienia, neguje wartości i autorytety rodziców, a własnej drogi do samodzielności szuka przez bunt, a co za tym idzie, zmianę dotychczasowego stylu życia. Odrzucając

---

[3] Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży, DzU z 2003 r. nr 24, poz. 198.

[4] G. M i k o ł o w s k a, *O potrzebie profesjonalnej profilaktyki w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2006, nr 2, s. 23.

[5] K. Z a j ą c z k o w s k i, *Profilaktyka uzależnień a wartości*, Kielce 2002, s. 26–27.

wartości rodziców, przyjmuje nowe, najczęściej negatywne wzory od grupy rówieśniczej[6].

Masowe badania przeprowadzone w krajach zachodnich, jak i w Polsce wskazują, że grupy rówieśnicze mają duży wpływ na dzieci i młodzież, często ważniejszy niż zamierzone oddziaływania rodziców, czy nauczycieli[7]. Każda młoda jednostka szuka identyfikacji z grupą rówieśniczą. Początkowo są to koledzy z klasy, potem z podwórka, parafii lub klubu sportowego[8]. Młodzi ludzie szukają takiego układu społecznego, który umożliwi im zaspokojenie potrzeb indywidualnych, a zarazem ułatwi uporanie się z trudnościami adaptacyjnymi. W grupie rówieśniczej kształtują się umiejętności interpersonalne, społeczne, interakcyjne i takie, które pozwalają w sposób konstruktywny radzić sobie z sytuacjami trudnymi. Grupa daje poczucie przynależności i wspólnoty, akceptację i możliwość samorealizacji, ułatwia zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i miłości[9]. Przynależność do określonej grupy może mieć pozytywny, ale także negatywny wpływ na młodzież. Dążenie, by stać się członkiem grupy rówieśniczej, to znacznie więcej niż chęć zaspokojenia własnej potrzeby kontaktów z rówieśnikami, przyjemnego spędzania czasu wolnego, czy wyzwolenia się spod kontroli dorosłych. W innych grupach młody człowiek uczy się rozpoznawać siebie, w ich ideałach szuka prawd, którym chce być wierny[10]. Nastolatek poszukuje autorytetów w środowisku rówieśniczym. Szybko podporządkowuje się ideologii danej subkultury, kreującej świat wartości, który jest sprzeczny w stosunku do norm i wartości kultury dominującej[11]. Mimo że grupa realizuje wartości negatywne, to bardzo trudno jest mu je odrzucić. Stąd też tak silny wpływ grup chuligańskich, narkomańskich, czy sekt[12].

---

[6] B. C i u p i ń s k a, *Problemy czasu dorastania*, „Wychowawca" 2004, nr 9, s. 5–7.

[7] E. B i e l e c k a, *Rola grupy rówieśniczej w życiu dziecka*, „Pedagogika Społeczna" 2003, nr 4, s. 61.

[8] R. R y s z k a, *Grupa rówieśnicza a dom*, „Wychowawca" 2010, nr 10, s. 16.

[9] M. M i c h e l, *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1/2, s. 252–253.

[10] *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1999, s. 123.

[11] P. P i o t r o w s k i, *Subkultury młodzieżowe: aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003, s. 117.

[12] R. R y s z k a, op.cit., s. 16–17.

Najważniejszymi potrzebami okresu dorastania są: przynależność do grupy rówieśniczej, ekspresja osobowości oraz kształtowanie i zaznaczanie swojej tożsamości. Istotne jest, by na każdej płaszczyźnie życia społecznego, wyposażyć nastolatka w skuteczne mechanizmy radzenia sobie z zagrożeniami okresu adolescencji, do których należą m.in.: uzależnienia, anoreksja, nerwice, sekty, przemoc, myśli i działania samobójcze. Praktycy pracujący z młodzieżą analizują w jaki sposób przekazywać wartości pozytywne, by były one atrakcyjniejsze od norm patologicznych i zapewniały rozwój dojrzałej, w pełni harmonijnej osobowości. Jednym ze sposobów jest tworzenie aktywnych grup młodzieżowych. Przykładem może być Szkolny Klub Wolontariatu, który jest świadomym, bezpłatnym działaniem na rzecz innych ludzi. Stanowi on bardzo dobre narzędzie wychowawcze. Wyznaczona osoba koordynuje pracę wolontariuszy. Do głównych zadań prowadzącego należy inicjowanie spotkań grupy oraz jej integracja. Istotą jest poznanie każdego wolontariusza, dobranie odpowiednich zadań do jego potrzeb i zainteresowań. Prowadzącym każdej aktywnej grupy młodzieżowej jest lider (wychowawca, nauczyciel). Członkowie aktywnych grup młodzieżowych wzajemnie się poznają, udzielają sobie wsparcia w codziennych kłopotach. Przyczynia się to do ukształtowania silnej więzi między uczestnikami. Zarówno zasady, jak i reguły zachowania w grupie są ściśle określone i przestrzegane przez członków całej grupy, przez co wzmacnia się poczucie bezpieczeństwa i zaufania między jednostkami. Dobrze przygotowany lider, reprezentujący postawy godne naśladowania, stanowi znacznie korzystniejszą receptę profilaktyczną od niejednego programu profilaktycznego[13].

Wartości realizowane w grupowych oddziaływaniach profilaktycznych wpływają na kształtowanie dojrzałej osobowości młodego człowieka. Jedną z nich jest wartość poznania siebie, swoich słabych i mocnych stron. Ważny jest proces odkrywania samego siebie, poznania i zrozumienia własnych emocji oraz przyczyn, mechanizmów, konsekwencji zachowań. Jednostka świadoma własnych emocji uzyska kontrolę emocjonalną, umożliwiającą panowanie nad siłą i intensywnością własnych emocji, które przyczyniają się m.in. do zachowań agresywnych[14]. Do realizacji tej wartości organizowane są warsztaty,

---

[13] M. Ż y w n o, *Otwarta szkoła*, „Wychowawca" 2003, nr 12 , s. 12–13.

[14] G. K o w a l c z y k, *Czas dorastania. Nastolatek sam na sam z sobą*, Szczecin 2001, s. 18–23.

grupy terapeutyczne, grupy wsparcia itp. Następną wartością jest wartość samorealizacji, samourzeczywistnienia. Realizowana jest poprzez oddziaływania profilaktyczne, które są nastawione na wzmacnianie pozytywnego obrazu siebie i własnej samooceny, wyrabianie umiejętności podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji, czy kształcenie umiejętności, rozwiązywania konfliktów w trudnych sytuacjach[15]. Jednostka odczuwa poczucie zadowolenia ze sposobu życia, który prowadzi, a także jest przekonana, że sama sprawuje kontrolę nad swoim działaniem. Jest świadomym siebie, rozwijającym się podmiotem, z poczuciem sensu tego co robi i jak robi[16]. Kolejną, równie ważną wartością, jest koegzystencja. Oddziaływania profilaktyczne obejmują naukę pełnienia ról społecznych, przyjmowania odpowiedzialności czy ponoszenia konsekwencji za swoje decyzje. Jednostka pracując zespołowo ma szansę czerpać wzorce postępowania od najlepszych w zespole, przez naśladowanie[17].

W oddziaływaniach profilaktycznych istotne jest przyjęcie spójnego systemu wartości, który umożliwia przekazywanie tychże wartości młodym ludziom. Cel ten realizowany jest m.in. przez nauczycieli, wychowawców, terapeutów. Szczególnie ważne jest, aby młody człowiek potraktowany został jako podmiot, który poznaje otaczający świat, potrafi wyciągać wnioski z podejmowanych działań, rozumie źródło powodzeń i niepowodzeń, a także realizuje siebie, czując się dobrze wśród innych. Tego rodzaju oddziaływania profilaktyczne umożliwiają młodzieży pozyskanie umiejętności społecznych – akceptacji wśród rówieśników, wyrażania swoich opinii oraz ujawniania emocji w sposób akceptowany społecznie. Ułatwia to eliminację źródeł zachowań agresywnych, sięgania po środki psychoaktywne i innych zachowań destrukcyjnych.

Literatura

B i e l e c k a E., *Rola grupy rówieśniczej w życiu dziecka*, „Pedagogika Społeczna" 2003, nr 4.

C i u p i ń s k a B., *Problemy czasu dorastania*, „Wychowawca" 2004, nr 9.

D z i e w i e c k i M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000.

---

[15] G. Ś w i ą t k i e w i c z, *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Warszawa 2002, s. 141–143.

[16] A. M a s l o w, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 70.

[17] M. M i c h e l, op.cit., s. 256–257.

Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości, red. A. Gałdowa, Kraków 1999.

K o w a l c z y k G., *Czas dorastania. Nastolatek sam na sam z sobą*, Szczecin 2001.

M a s l o w A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

M i c h e l M., *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2002, nr 1/2.

M i k o ł o w s k a G., *O potrzebie profesjonalnej profilaktyki w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2006, nr 2.

P i o t r o w s k i P., *Subkultury młodzieżowe: aspekty psychospołeczne*, Warszawa 2003.

Rozporządzenie MENiS z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży, DzU z 2003 r. nr 24, poz. 198.

R ó g A., *Wychowanie do wartości*, „Edukacja i Dialog" 2004, nr 5.

R y s z k a R., *Grupa rówieśnicza a dom*, „Wychowawca" 2010, nr 10.

Ś w i ą t k i e w i c z G., *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Warszawa 2002.

Z a j ą c z k o w s k i K., *Profilaktyka uzależnień a wartości*, Kielce 2002.

Ż y w n o M., *Otwarta szkoła*, „Wychowawca" 2003, nr 12.

PATRYCJA KASZUBSKA

Meaning of a system of values in preventive influences towards young people

This article is raising the question of meaning of a system of values in preventive influences towards young people. The author is presenting the most important problems of the period of growing up, formings of a system of values of young people, and is also describing mechanisms of preventive influences of both the family, and other people working with young people, of which equipping the teenager on every plain of his life with effective mechanisms of dealing threats of the period of growing up with should be a purpose. The author exactly is also describing one of ways of handing positive values over to young people. Forming active youth groups e.g. is it of School Club of Voluntary services. In group preventive influences he is ranking among values influencing the forming of the seen personality of young people: the value of getting to know oneself, the value of the self-realization and the value of the coexistence.

MIROSŁAW HANULEWICZ

Profilaktyka społeczna w okresie prenatalnym

Profilaktyka społeczna

Profilaktyka stała się dziś bardzo modnym pojęciem. Księgarnie gromadzą na swoich półkach znaczną liczbę książek poświęconych temu zagadnieniu. W celach działania wielu grup, stowarzyszeń, organizacji rządowych i pozarządowych jest wpisana profilaktyka. Przepisy prawne wymusiły na szkołach, aby były w nich oprócz programów wychowawczych, opracowane i prowadzone programy profilaktyczne[1]. Regulacje prawne „miały sprzyjać odejściu od konstruowania programów zawierających modne, górnolotne hasła i stereotypy, a tworzeniu takich, które uwzględniałyby konkretne problemy szkoły wynikające z przeprowadzonej diagnozy i które powstawałyby w procesie zespołowych refleksji i korekt"[2].

Sięgając do słownika wyrazów obcych[3] możemy tam przeczytać, że słowo „profilaktyka" pochodzi z greckiego słowa *prophylaktikós* – zapobiegawczy, które z kolei wywodzi się od słowa *prophylássein* – strzec się, zapobiegać. Jest ono złożone z dwóch innych wyrazów: *pro* – przed (w miejscu, czasie) oraz *phylássein* – strzec, chronić, które to z kolei pochodzi od słowa *phýlaks*, które oznacza straż, wartę. Zatem uogólniając, profilaktyka to działania mające na celu zapobieganie problemom, zanim one wystąpią.

---

[1] Por.: 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 wraz z załącznikami, DzU z 2002 r. nr 51, poz. 458.

[2] M. Szelą g, *Wybrane problemy profilaktyki w szkołach województwa opolskiego*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007, s. 187.

[3] Por.: W. Kopalińska, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 412.

Umieszczone w tytule pojęcie „profilaktyka społeczna" wskazuje na dość szerokie ujmowanie problemu, gdyż nie chodzi tutaj tylko i wyłącznie o profilaktykę uzależnień. W aktualnym pojmowaniu profilaktyki odchodzi się stopniowo od wąskiego podejścia, które koncentrowało się na uzależnieniu, jako głównym zagrożeniu wynikającym z przyjmowania określonej substancji psychoaktywnej[4]. To rodziło przekonanie, że w działaniach profilaktycznych należy koncentrować się na dostarczeniu odpowiedniej wiedzy o działaniu danego środka, co odstraszy od jego przyjmowania. Do prowadzenia tego typu działań potrzebni byli specjaliści znający się na negatywnych skutkach. Wzywano ich incydentalnie, a przekaz informacji był jednostronny, mający na celu wzbudzenie lęku.

We współczesnym modelu profilaktycznym kładzie się nacisk na zapobieganie wszelkiego rodzaju zachowaniom ryzykownym, które może podjąć osoba, a które wpływają negatywnie na jej dalszy rozwój. Badania wskazują, że „zachowania ryzykowne najczęściej ze sobą współwystępują. Ponadto jedno zachowanie pociąga za sobą inne. Na przykład picie alkoholu czy odurzanie się narkotykami często współwystępuje z zachowaniami agresywnymi i wczesną aktywnością seksualną"[5]. Stąd we współczesnym modelu profilaktyki kładzie się nacisk na szukanie przyczyn podejmowania zachowań ryzykownych i wyposażanie w takie umiejętności, które pozwolą pokonywać sytuacje trudne. Takie ujęcie można zamknąć w definicji G. Edwardsa, która wskazuje, że „działania profilaktyczne, to działania, które stwarzają człowiekowi okazję aktywnego uczestniczenia w gromadzeniu takich doświadczeń, jakie powodują wzrost zdolności do radzenia sobie w potencjalnie trudnych sytuacjach życiowych"[6]. Jak wynika z powyższego, we współczesnym modelu profilaktycznym należy także położyć nacisk na to, by działania profilaktyczne były systematyczne i oparte na aktywności uczestników. Celem spełnienia owego warunku realizatorami powinny być nie „zjawiający się" co jakiś czas eksperci, ale osoby, które dobrze znają aktualne problemy

---

[4] K. O s t a s z e w s k i, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003, s. 65.

[5] J. S z y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 26.

[6] J. K o c z u r o w s k a, *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, „Świat Problemów" 1999, nr 12.

i zainteresowania odbiorców programu. Tę rolę mogą najlepiej spełniać rodzice, nauczyciele i rówieśnicy. „Poważne badania naukowe wskazują, iż skuteczność profilaktyki w grupach dzieci i młodzieży zależy w znacznym stopniu od tego, czy uda się pozyskać i włączyć do niej rodziców”[7]. Stwierdzenie to odnosi się niewątpliwie do dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym, ale pozyskanie rodziców już w okresie prenatalnym stanowi bardzo dobrą bazę dla dalszych oddziaływań.

Zgodnie z przedstawioną na wstępie definicją profilaktyki chodzi w niej o „podjęcie działań uprzedzających, które będą wzmacniały czynniki chroniące, czyli zabezpieczające przed podejmowaniem zachowań ryzykownych oraz osłabiały czynniki ryzyka, które sprzyjają powstawaniu wspomnianych problemów zanim one wystąpią ”[8].

Teoria czynników ryzyka bierze swoje źródło z badań epidemiologicznych chorób i analogicznie w przypadku zachowań ryzykownych traktuje się je jako warunki środowiska, cechy lub sytuacje, „które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia zachowań stanowiących zagrożenie dla prawidłowego rozwoju, zdrowia, bezpieczeństwa lub funkcjonowania społecznego”[9]. Istnienie czynników ryzyka zwiększa prawdopodobieństwo podejmowania przez daną osobę zachowań ryzykownych (narkotyzowanie się, picie alkoholu, stosowanie przemocy, wczesna inicjacja seksualna itp.). Czynniki chroniące natomiast to „właściwości jednostek lub środowiska społecznego, których występowanie wzmacnia ogólny potencjał zdrowotny człowieka i zwiększa jego odporność na działanie czynników ryzyka”[10]. Jak pisze K. Ostaszewski, badania nad czynnikami ryzyka pozwoliły na wykazanie, że tzw. *psychological resilence* jest nie tylko uodpornieniem się człowieka na działanie niekorzystnych czynników, ale co więcej pozwala te czynniki wykorzystać do zwiększenia swojego potencjału rozwojowego[11]. Wśród czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi, poza pozytywną postawą wobec nauki szkolnej, brakiem akceptacji dla zachowań destruktywnych, umiejęt-

---

[7] J. S z y m a ń s k a, *Szkoła jako miejsce realizacji działań profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 54.

[8] J. S z y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, op.cit., s. 26.

[9] K. O s t a s z e w s k i, op.cit., s. 89.

[10] Ibid., s. 91.

[11] Ibid., s. 92.

nościami osobistymi i społecznymi ułatwiającymi kontrolę własnego zachowania należy dodać bliskie związki z rodzicami i zaangażowanie w życie religijne[12].

Spośród wielu czynników ryzyka w tym miejscu zwróćmy uwagę na te, które mają związek z życiem rodzinnym. Niezależnie od tego, czy zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju ludzi młodych są narkotyki, alkohol, stosowanie agresji czy wczesna inicjacja seksualna, to autorzy wymieniają następujące uwarunkowania: zaburzenia więzi między rodzicami a dziećmi, wysoki poziom konfliktów między rodzicami (prowadzący często do rozpadu rodziny) oraz zaburzenia w pełnieniu ról ojca i matki i związane z tym unikanie tej roli.

Okres prenatalny

Pedagogika prenatalna, która wyrosła na gruncie psychologii prenatalnej, jest dziedziną stosunkowo młodą. „W podręcznikach psychologii rozwoju do lat siedemdziesięciu XX w. okres prenatalny był prawie całkowicie pomijany jako etap życia człowieka”[13]. Za początek psychologii prenatalnej, jako odrębnej dziedziny wiedzy, uważa się 26 lipca 1971 r., kiedy to w trakcie Światowego Kongresu Psychoanalitycznego w Wiedniu powołano pierwszą grupę badawczą zajmującą się psychologią prenatalną. Natomiast za ojca tejże dziedziny uznaje się psychoanalityka H. G. Grabera, który miał niemały wkład w jej pionierski rozwój i już w 1924 r. podkreślał on wagę okresu prenatalnego dla przebiegu całego życia człowieka[14].

Mając różne zdania na temat psychoanalizy i wiele zastrzeżeń, nie sposób podkreślić jej zasług w dziedzinie psychologii i później pedagogiki prenatalnej; można tu za D. Kornas-Bielą wymienić[15]:

– psychoanaliza, badając płodową psychikę podniosła status dziecka prenatalnego – pokazała, że jest ono istotą czującą i reagującą;

---

[12] Badania R. Jessora, L. Scheier i współpracowników oraz J. D. Hawkins i innych; cyt. za: K. O s t a s z e w s k i op.cit., s. 93.

[13] D. K o r n a s - B i e l a, *Psychologia prenatalna człowieka*, „Medycyna Praktyczna – Ginekologia i Położnictwo” 2007, nr 1, s. 14.

[14] Por.: D. K o r n a s - B i e l a, *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 148.

[15] D. K o r n a s - B i e l a, *Podejście psychodynamiczne w psychologii prenatalnej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, t. 9, nr 2, s. 187.

– okres prenatalny został potraktowany jako pierwszy bardzo ważny etap rozwoju psychicznego (w tym psychoseksualnego);

– uwydatniono ciągłość życia prenatalnego, a tym samym znaczenie doświadczeń tego okresu dla całego późniejszego życia;

– pokazano ważność dla życia i rozwoju człowieka (bliskich i dalekich konsekwencji) treści przeżyć psychicznych matki, jej stosunku do niego, jej osobowości i zachowań;

– okres prenatalny jest szkołą miłości, bo dzięki pozytywnym stanom emocjonalnym matki wobec dziecka i komunikację rodziców z nim zostają zaspokojone jego psychiczne potrzeby;

– pokazano, że doświadczenia okresu pre- i perinatalnego mogą być źródłem różnych zaburzeń w przyszłości;

– uświadomienie traumy porodu pozwoliło na przygotowywanie rodziców do narodzin i przyjęcia dziecka na świat oraz zmianę medycznych aspektów odbierania porodów (poród rodzinny, domowy, przytulanie dziecka zaraz po porodzie, karmienie piersią);

– przejście przez poród może być też odbierane jako pozytywne przeżycie poczucia własnej mocy.

D. Kornas-Biela w pierwszej tak obszernej publikacji – dotyczącej pedagogiki pierwszego okresu życia – stara się „zaproponować pedagogikę prenatalną jako teorię wychowania dziecka prenatalnego oraz teorię edukacji w zakresie przygotowania do realizacji zadań, jakie stawia przed osobami bliskimi dziecku jego najwcześniejszy okres rozwoju”[16]. Można zatem wnioskować, że środowisko prenatalne, w tym ujęciu, jest dwojakiego rodzaju: biologiczne – miejsce fizycznego rozwoju dziecka (macica, łożysko, wody płodowe) oraz psychospołeczne – szeroko rozumiane łono matki, czyli to co matka przeżywa w relacji ze swoim dzieckiem, ze swoimi bliskimi, w doświadczeniach dnia codziennego. Stąd podmiotem pedagogiki prenatalnej są nie tylko dzieci, ale także ich rodzice, bliscy, specjaliści, którzy mają kontakt z tymi osobami już w okresie przedkoncepcyjnym.

Okres prenatalny jest czasem przedurodzeniowym. Czyli pierwszym okresem życia dziecka od momentu jego poczęcia do chwili narodzin. Obecnie psychologia prenatalna i pedagogika prenatalna zajmują się także okresem perinatalnym, czyli czasem okołourodzeniowym dziecka, czy z punktu widzenia matki okresem okołoporo-

---

[16] D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009, s. 227.

dowym (od 39 tygodnia ciąży do siódmego dnia po narodzinach). „Dzięki rozwojowi badań psychologów prenatalnych rodzące się dziecko nie jawi się jako bezradne i niezdolne do jakiejkolwiek aktywności. Okres płodowy efektywnie przygotowuje dziecko do życia w nowym środowisku, wyposażając je w umiejętności motoryczne i możliwości percepcyjne”[17].

Aspekty profilaktyki społecznej w okresie prenatalnym

Relacja między małżonkami

Związek matki z dzieckiem jest bardzo naturalny. Więź jaka tworzy się między nimi wynika już z faktu poczęcia, noszenia w łonie i urodzenia. Tworzeniu tej więzi sprzyja także gospodarka hormonalna związana z okresem prenatalnym, perinatalnym oraz czasem karmienia piersią[18]. Nieco większego wysiłku wymaga budowanie relacji ojciec–dziecko. Ojciec nie nosi dziecka w sobie, może go doświadczać za pomocą zmysłów dopiero po pewnym czasie od poczęcia, a doświadczenia te będą znacznie rzadsze niż w przypadku kobiety. Jednakże jest to relacja dość naturalna – dziecko poczyna się z komórki mężczyzny i kobiety, stanowi połączeni ich kodów genetycznych.

Najważniejszą, a zarazem najtrudniejszą relacją w rodzinie jest relacja między mężem i żoną. To, co się dzieje między małżonkami wynika z faktu spotkania się dwóch obcych osób, które mają często odmienne doświadczenia, inne korzenie kulturowe, których dotychczasowe życie przebiegało w odrębnych światach. Są to osoby, które ze swoich domów rodzinnych wynoszą owoce około 20-letniego wychowania i socjalizacji. Mają swoje nawyki i przyzwyczajenia. Początkowe zauroczenie i fascynacja drugim człowiekiem powoduje, że dla zakochanych wszelkie przeszkody są do pokonania i nic nie stanowi problemu. Jednak z czasem namiętność słabnie[19] i przycho-

---

[17] M. K i e l a r - T u r s k a, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańska 2000, s. 290.

[18] Hormony, które w tych okresach szczególnie sprzyjają wzmacnianiu więzi matki z dzieckiem, to: prolaktyna (hormon opieki), oksytocyna (hormon zakochania i miłości) i endorfiny (hormony szczęścia).

[19] Szeroko na temat faz rozwoju związku i jego składowych – intymności, namiętności i zaangażowania w pozycji: B. W o j c i s z k e, *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zaangażowanie*, Gdańsk 2004.

dzi okres, w którym bycie razem opiera się już nie tylko na uczuciu, ale coraz mocniej na rozumie i na woli. Stąd konieczność nieustannej pracy nad sobą, uczenia się komunikacji, dostrzegania różnic między sobą w postrzeganiu świata i w hierarchii rzeczy ważnych.

Może zrodzić się pytanie, dlaczego o tym mówić w kontekście oczekiwania na dziecko, a nie wcześniej lub później? Otóż ponaddziesięcioletnie doświadczenie autora w pracy z narzeczonymi przygotowującymi się do zawarcia małżeństwa wskazuje, że osoby te nie są zbyt mocno zainteresowane zdobywaniem wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie. Może to wynikać z kilku powodów:

– przygotowania do ceremonii ślubnych są zbyt absorbujące i przyćmiewają wymiar kształtowania i rozwijania relacji partnerskich;

– dominująca w tym czasie namiętność (jedna ze składowych miłości) powoduje, że nupturienci nie zauważają potrzeby pracy nad wzajemną więzią, gdyż wydaje się ona im bardzo silna;

– krótki czas wzajemnej znajomości powoduje, że narzeczeni nie doświadczyli do tej pory trudności związanych z wzajemną komunikacją i wyrażaniem uczuć na tyle mocnych, by stanowiło to dla nich przeszkodę nie do pokonania.

Z drugiej strony dla małżonków, którzy po kilku, lub kilkunastu latach małżeństwa doświadczają trudności we wzajemnych relacjach, działania mające na celu kształtowanie więzi małżeńskiej mogą okazać się niepotrzebne, gdyż albo sobie dobrze radzą (co nie oznacza, że nie mogłoby być lepiej), albo swoje konflikty „zamiatają pod dywan", co powoduje ich eskalację prowadzącą do rozpadu małżeństwa. Jeżeli małżonkowie zdecydują się sięgnąć po pomoc, mamy do czynienia już nie z profilaktyką, lecz z działaniami terapeutycznym. Zatem „najbardziej optymalnym czasem dla współpracy w relacji małżeńskiej i terapeutycznej jest czas oczekiwania na dziecko, warunkujący szczególną mobilizację na to, co nowe"[20].

Czas między poczęciem a narodzinami dziecka nie jest okresem jednolitym w swoim przebiegu. Nowi rodzice przechodzą kilkufazowy okres adaptacji do narodzin dziecka. Jednym z jego etapów nazwanym przez D. Kornas-Bielę jest okres miodowy. Trwa od ok. 12 do 25 tygodnia ciąży. U kobiety gospodarka hormonalna normuje się, niektóre dolegliwości ciążowe już ustępują (np. nudności), a kolejne

---

[20] U. D u d z i a k, J. S z o p i ń s k i, *Założenia programowe szkoły młodych rodziców*, [w:] *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej*, red. E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela, Lublin 1994, s. 38.

jeszcze się nie ujawniły (gromadzenie wody w organizmie, bóle pleców, zmiana środka ciężkości ciała itp.). To sprawia, że kobieta czuje się lepiej nie tylko fizycznie, ale także psychicznie. Rosnący brzuch skłania do nawiązywania kontaktu fizycznego ze znajdującym się tam dzieckiem. Dzięki temu, że otoczenie może już zauważać obecność dziecka w brzuchu matki, często jest ona otaczana specjalną opieką ze strony bliskich. Dla mężczyzny jest to czas, kiedy rosnące dziecko staje się bardziej realne ze względu na to, że zaczyna być postrzegane przez ojca za pomocą jego zmysłów. Mężczyzna widzi, że jego małżonce powiększył się brzuch. Dotykając go czuje, że ktoś tam się rusza, kopie, reaguje na głos. Za pomocą aparatury medycznej słyszy szybkie bicie serca małego człowieka. „W tym czasie zacieśniają się więzi między małżonkami i rozwija się uczucie do dziecka"[21]. Dzięki wzmacnianiu wzajemnej relacji w tym czasie małżonkowie mogą gromadzić pozytywne doświadczenia, które będą stanowiły dla nich zaplecze dla dość ciężkiego okresu po narodzinach dziecka. Trudność tego okresu życia dla relacji małżeńskich może polegać na tym, że nowonarodzone dziecko jest mocno absorbujące i cała uwaga koncentruje się na nim. Często zdarza się, że kobieta w okresie poporodowym pod wpływem wysiłku jakiego doświadczyła w trakcie porodu, przemęczenia wynikającego z opieki nad dzieckiem, nocnego wstawania do karmienia oraz dość burzliwej gospodarki hormonalnej doświadcza obniżenia nastroju, co może przechodzić w tzw. depresję poporodową. Mąż, który nie wie o tych procesach lub ich nie rozumie, dostrzegając jeszcze dużą koncentrację małżonki na dziecku oraz naturalne obniżenie jej *libido* może interpretować te wszystkie wskaźniki jako przejaw zaniku zainteresowania nim jako mężczyzną.

Więź z dzieckiem

Bliskie związki z rodzicami są czynnikiem chroniącym, natomiast zaburzenia więzi między rodzicami a dziećmi są czynnikiem ryzyka. Mogłoby się wydawać, że tworzenie tej więzi odbywa się od momentu urodzenia (więź między matką a dzieckiem), a dla ojców może nawet później, gdy dziecko zaczyna utrzymywać bardziej świadomy niż przypadkowy kontakt z drugą osobą. Jednak są to zanikające już dziś obiegowe opinie. Dokonania pedagogiki prenatalnej wskazują,

---

[21] D. Kornas-Biela, *Wokół początków życia ludzkiego*, Warszawa 2002, s. 79.

że więź z dzieckiem może być tworzona, co więcej powinna być tworzona już od momentu poczęcia, a nawet wcześniej – w okresie przedkoncepcyjnym. Przyjrzyjmy się zatem, co może sprzyjać rozwijaniu tej więzi, a co może temu przeszkadzać.

Przez wieki, mimo braku USG, rozwijanie więzi z dzieckiem prenatalnym przebiegało bardzo intuicyjnie i nie sprawiało większych trudności. Przechodziło się przez naturalne etapy: włączanie dziecka jako elementu ciała i obrazu siebie, poczucie odróżniania dziecka od siebie, ukształtowanie poczucia jego obecności jako odrębnej od matki, wiązanie emocjonalne matki z dzieckiem[22]. Etapy te w naturalny sposób następowały po sobie i nie były niczym hamowane. Dzisiejszy postęp techniki sprzyja temu, aby naocznie (za pomocą USG) upewnić się o istnieniu dziecka już w piątym tygodniu ciąży. Jednocześnie należy pamiętać, że aparatura medyczna służy diagnozowaniu nie tylko prawidłowej fizjologii jaką jest ciąża, ale także różnego rodzaju stanów patologicznych w rozwoju dziecka. Rodzice, którzy od diagnozy medycznej uzależniają dalsze życie noszonego w łonie dziecka do chwili jej otrzymania zawieszają rozwój więzi ze swoim dzieckiem. Ma to służyć ich ochronie, aby nie przywiązywać się do dziecka, które zostanie abortowane. Jednak w przypadku jego śmierci w okresie prenatalnym lub perinatalnym wytworzona z nim więź ułatwia prawidłowe przeżycie żałoby, co zapobiega przed wykorzystywaniem niedojrzałych mechanizmów obronnych[23].

Przywiązanie emocjonalne rodziców do dziecka jest uwarunkowane licznymi zmiennymi, a to z kolei powoduje trudności w rzetelnym zbadaniu tego procesu. „Udokumentowano z różnym stopniem istotności pozytywną relację między przywiązaniem do dziecka a takimi zmiennymi, jak: planowanie poczęcia, pierwsza ciąża, późniejszy etap ciąży, wiedza i wyobrażenia o dziecku i jego rozwoju, odczucie pierwszych ruchów oraz ich przeciętna częstotliwość i siła, dobre relacje z ojcem dziecka, wsparcie otoczenia, brak skłonności do depresji i niepokoju (w tym o zdrowie dziecka), brak skłonności do używek, dobry stan zdrowia i przebieg ciąży, pozytywne wcześniejsze doświadczenia prokreacyjne, poczucie radzenia sobie z obowiązkami, wizualizacja dziecka podczas badań prenatalnych, podejmowanie zachowań zdrowotnych”[24].

---

[22] Por.: D. K o r n a s - B i e l a, *Pedagogika prenatalna…*, op.cit., s. 73–74.
[23] Ibid., s. 75.
[24] Ibid., s. 74–75.

Yarcheski wraz ze współpracownikami przeprowadzili metaanalizę 183 badań realizowanych w latach 1981–2006 nad przywiązaniem prenatalnym. Uzyskane w ten sposób wyniki ukazały, że 14 badanych czynników, wpływających na kształtowanie się więzi matki z dzieckiem prenatalnym różni się siłą wpływu na rozwój tej więzi. Najistotniejszymi czynnikami były: czas, jaki pozostał do porodu (im bliżej porodu, tym silniejsza więź), wsparcie społeczne, jakie otrzymuje kobieta w ciąży oraz prenatalna diagnoza[25]. Kobietom nawiązywanie więzi z dzieckiem prenatalnym ułatwiają także ciepłe kontakty z własną matką w dzieciństwie. To wskazuje na element transgresji międzypokoleniowej, dzięki której łatwiej lub trudniej wchodzić w role rodzicielskie i budować pozytywne relacje z własnymi dziećmi.

Rozwój techniczny umożliwia ogląd płodu już w łonie matki – jego twarz, ruchy, usłyszenie bicie jego serca. Dzięki USG matki postrzegają częściej dziecko jako osobę, a nie jako „twór", który znalazł się w ich organizmie. W przypadku poronienia przeżywają to jako stratę kogoś bliskiego, a nie jako przerwanie ciąży, czyli jakiegoś stanu. Dzięki temu proces żałoby może przebiegać prawidłowo. Oglądanie dziecka na ekranie monitora jest szczególnie ważne dla mężczyzn, którzy nie mają innej możliwości obcowania z dzieckiem w tak wczesnej fazie jego rozwoju, jak tylko za pomocą aparatury USG lub KTG. Wynika to m.in. z faktu, że matka nosi w sobie przez dziewięć miesięcy dziecko, jest z nim bardzo blisko, a dla mężczyzny – który jest wzrokowcem i świat postrzega bardziej przez pryzmat tego, co doświadcza niż tego, co może odczuć – dziecko często „urzeczywistnia się" nieco później. Często dzieje się to w sytuacji, gdy może już zaobserwować powiększony brzuch, usłyszeć dzięki aparaturze medycznej bicie serca dziecka, czy zobaczyć je przy badaniu USG. Siła i znaczenie dla więzi z dzieckiem usłyszenia pierwszego bicia serca (KTG) jest często porównywane z jego pierwszymi ruchami. Zobaczenie dziecka prenatalnego na ekranie monitora pozwala skonkretyzować jego obecność, traktować je jako kogoś odrębnego od matki, nadać mu status osoby, podjąć wcześniejszą komunikację z dzieckiem oraz skupić się na nim, a nie na dolegliwościach ciążowych[26].

Ważnym czynnikiem kształtowania się więzi matki z dzieckiem jest odczucie jego ruchów. Dzięki nim następuje jego personalizacja,

---

[25] Ibid., s. 75.
[26] Ibid., s. 79–80.

a w miarę im ruchy są silniejsze matka coraz bardziej koncentruje się na dziecku i na ochronie jego zdrowia, na przygotowaniu do porodu. Im większa jest ruchliwość, im częstsze i silniejsze ruchy, tym większy stopień przywiązania matczynego[27]. W badaniach przeprowadzonych w 2011 r. na grupie 69 mężczyzn, dotyczących przeżywania okresu ciąży przez ojców, postawiono pytanie odnośnie kładzenia przez nich ręki na brzuchu małżonki w celu nawiązywania kontaktu z dzieckiem. Wszyscy mężczyźni odpowiedzieli, że chętnie kładli rękę na brzuchu żony. Jeden z ojców napisał: „Bardzo się cieszyłem jak mogłem czuć dziecko, kładąc rękę na brzuchu. Czułem, że dziecko uspokaja się (czuło tatusia). Zastanawiałem się jak to jest czuć swoje dziecko, mieć je w sobie (stawiałem się w sytuacji żony)"[28].

Jak wskazuje D. Kornas-Biela „literatura przedmiotu nie jest jednoznaczna, co do wpływu wiedzy o płci dziecka na tworzenie się więzi z nim"[29]. Z jednej strony łatwiej wtedy odnosić się personalnie do dziecka, można już zwracać się do niego konkretnym imieniem, z drugiej jednak strony, gdy płeć dziecka zostanie źle określona po narodzinach, może pojawić się pewne rozczarowanie.

W tym miejscu należy jeszcze zwrócić uwagę na język, którym posługują się rodzice i ich otoczenie mówiąc o dziecku. Można stwierdzić, że język ten jest mocno zmedykalizowany, a przecież czas oczekiwania na narodziny dziecka to nie tylko wydarzenie biologiczno-medyczne, ale także społeczne i duchowe. Powszechnie funkcjonującym określeniem „ciąża" usiłuje się zastąpić zarówno stan, w jakim znajduje się kobieta (np. „jestem w ciąży") jak również osobę, która ten stan wywołuje – dziecko (np. „ciąża rozwija się prawidłowo"). Określenia płód, embrion, zarodek itp. są określeniami z punktu biologicznego prawidłowymi, ale należy pamiętać, że utrudniają one budowanie wczesnej więzi z poczętym dzieckiem: więź można tworzyć z osobą, a znacznie trudniej zbudować ją z zarodkiem, płodem, czy z ciążą. Te określenia odbierają status osoby – uprzedmiotawiają człowieka, a przecież stosowany język utrwala postawy względem dziecka.

---

[27] Ibid., s. 82.

[28] Por.: M. H a n u l e w i c z, *Uciemiężony czy szczęśliwy, czyli dziewięć miesięcy oczekiwania na narodziny dziecka z perspektywy męża*, [w:] *Ciąża czy stan błogosławiony. Zagadnienia interdyscyplinarne*, red. E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski, Kraków 2011, s. 75.

[29] D. K o r n a s - B i e l a, *Pedagogika prenatalna…*, op.cit., s. 87.

FAS jako pierwsze doświadczenia toksykomanii

Dość powszechne stwierdzenie „lampka wina jeszcze nikomu nie zaszkodziła" już w połowie XX w. zostało zweryfikowane przez naukowców, którzy do diagnostyki wprowadzili tzw. FAS (*fetal alkohol syndrom*), czyli zespół zaburzeń powstających w wyniku niekorzystnego działania alkoholu na poczęte dziecko. Jednak świadomość społeczna w tej dziedzinie długo pozostawała i nadal pozostaje w sprzeczności z wynikami badań naukowych. Z przeprowadzonych w 2005 r. na zlecenie PARPA badań wynika, że „w Polsce co trzecia kobieta w wieku prokreacyjnym (18–40 lat) piła alkohol w czasie ciąży. Tymczasem 83% Polaków wie, że picie alkoholu przez kobietę w ciąży jest szkodliwe"[30]. Od roku 2007 w Polsce prowadzona jest kampania społeczna „Ciąża bez alkoholu" mająca na celu zmniejszenie liczby kobiet pijących w czasie ciąży oraz zwiększenie wiedzy na temat negatywnego wpływu alkoholu na dziecko prenatalne.

Szczególnie szkodliwe jest spożywanie alkoholu w pierwszych ośmiu tygodniach od poczęcia, gdy zachodzi organogeneza. Wiele kobiet w tym czasie nawet nie wie, że jest w ciąży. Spożywanie alkoholu w kolejnych trymestrach ciąży wpływa także zaburzająco na rozwój poszczególnych organów i ich funkcji. Toksyczność alkoholu na rozwój dziecka wiąże się m.in. z ilością alkoholu i częstotliwością jego spożywania, ale należy pamiętać, że nie ma bezpiecznej dawki spożywanego alkoholu. Warto tutaj także zaznaczyć, że po upływie 40–60 minut od spożycia przez matkę alkoholu jego stężenie w jej krwi i krwi dziecka jest takie samo, a wyeliminowanie alkoholu z układu krążenia dziecka trwa dwukrotnie dłużej. Czyli, gdy kobieta nie jest już pod wpływem alkoholu, to dziecko nadal przebywa pod jego wpływem[31]. Alkohol spożywany w okresie prenatalnym powoduje „zniekształcenia twarzy i głowy, spowolnienie rozwoju, upośledzenie umysłowe oraz wady serca i innych narządów. Alkohol zwiększa też ryzyko poronienia, przedwczesnego porodu i komplikacji porodowych"[32].

---

[30] [http://www.ciazabezalkoholu.pl/materialy_prasowe.html], dostęp: 2011 r.

[31] Por.: E. Lichtenberg-Kokoszka, R. Straub, *W okresie prenatalnym. FAS – alkoholowy zespół płodowy*, „Świat Problemów" 2002, nr 10.

[32] L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych latach życia*, Poznań 2010, s. 80.

Poza objawami bezpośrednimi, wynikającymi z alkoholowego zespołu płodowego, można wymienić tzw. objawy wtórne, które występują w dalszym życiu danej osoby: „lęk, złość, unikanie, wycofanie; wejście w rolę ofiary lub prześladowcy; zamknięcie się w sobie, kłamstwa, ucieczki z domu; przerwanie nauki szkolnej; bezrobocie; bezdomność; zależność od innych, chęć zadowolenia innych; choroby psychiczne, depresja, samookaleczanie się; gwałtowne i szokujące zachowania; impulsywność; kłopoty z prawem; skłonność do uzależnień; tendencje i zachowania samobójcze"[33]. Należy przy tym pamiętać, że ich pojawienie się zależy w dużej mierze od wpływu środowiska społecznego i sposobów postępowania z dzieckiem.

Jak widać z powyżej wymienionych objawów spożywanie alkoholu przez matkę w okresie ciąży może sprzyjać temu, że dziecko w okresie dorastania sięgnie po środki odurzające, chcąc np. wypracować lepszą pozycję w grupie, nie czuć się odrzuconym przez rówieśników, czy w ten sposób radzić sobie z trudnościami, które wynikają z jego sytuacji psycho-socjo-fizycznej powstałej jako FAS.

Zakończenie

Dwa znane przysłowia: „Łatwiej zapobiegać niż leczyć" oraz „Im wcześniej, tym lepiej" mogłyby posłużyć jako podsumowanie niniejszej pracy. Chcąc uprawiać profilaktykę uniwersalną należy postawić akcent na rodzinę, której podstawą jest małżeństwo. W kochającym się małżeństwie dzieci, które przychodzą na świat mają znacznie większe szanse na prawidłowy rozwój i nie potrzebują szukać substytutów miłości i dowartościowania w sposób ryzykowny. Dla pedagogów i profilaktyków odbywa się teraz wyścig z czasem, aby wychowanie i rozwój człowieka mógł przebiegać w naturalnych etapach i w naturalnych dla tych etapów środowiskach. Należy zatem przyjąć i wykorzystać fakt istnienia okresu prenatalnego w rozwoju człowieka jako jednego z kilku etapów rozwojowych.

„Okres prenatalny i perinatalny ma kluczowe znaczenie dla tworzenia podstaw dla rozwoju moralnego – dla uczuć, wyborów i zachowań moralnych w przyszłości, gdyż wczesna więź emocjonalna z rodzicami modeluje późniejszy sposób odbierania rzeczywistości

[33] M. K l e c k a, *Ciąża i alkohol. W trosce o Twoje zdrowie* [http://www.ciazabezalkoholu.pl/fas_objawy_wtorne.html], dostęp: 2011 r.

– jak człowiek odczuwa i reaguje na zdarzenia, jak późniejsze doświadczenie jest integrowane z wcześniejszym, w jakim stopniu ma psychiczne zasoby do rozwoju autonomii moralnej"[34]. Zatem okres prenatalnych doświadczeń dziecka daje podwaliny pod jego całe życie. Staje się matrycą, na której zapisują się dalsze doświadczenia, które mogą jedynie modyfikować uprzednie, ale ich nie wymazują. To co pierwsze jest najważniejsze i najtrwalsze.

Literatura

Ciąża bez alkoholu [http://www.ciazabezalkoholu.pl/materialy_prasowe.html], dostęp: 2011 r.

D o s h M.A., *Prenatal and perinatal foundations of moral development*, „Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Healthy" 1999, Vol. 133, No. 3–4.

D u d z i a k U., S z o p i ń s k i J., *Założenia programowe szkoły młodych rodziców,* [w:] *Z zagadnień psychologii prokreacyjnej,* red. E. Bielawska-Batorowicz, D. Kornas-Biela, Lublin 1994.

E l i o t L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych latach życia,* Poznań 2010.

H a n u l e w i c z M., *Uciemiężony czy szczęśliwy, czyli dziewięć miesięcy oczekiwania na narodziny dziecka z perspektywy męża,* [w:] *Ciąża czy stan błogosławiony. Zagadnienia interdyscyplinarne*, red. E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk i J. Dzierżanowski, Kraków 2011.

K i e l a r - T u r s k a M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki,* t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

K l e c k a M., *Ciąża bez alkoholu* [http://www.ciazabezalkoholu.pl/fas_objawy_wtorne.html], dostęp: 2011 r.

K o c z u r o w s k a J., *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, „Świat Problemów" 1999, nr 12.

K o p a l i ń s k i W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych,* Warszawa 1994.

K o r n a s - B i e l a D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki,* red. W J. Trempała, Warszawa 2011.

K o r n a s - B i e l a D., *Podejście psychodynamiczne w psychologii prenatalnej,* „Czasopismo Psychologiczne" 2003, t. 9, nr 2.

K o r n a s - B i e l a D., *Psychologia prenatalna człowieka*, „Medycyna Praktyczna – Ginekologia i Położnictwo" 2007, nr 1.

K o r n a s - B i e l a D., *Wokół początku życia ludzkiego,* Warszawa 2002.

[34] M.A. D o s h, *Prenatal and perinatal foundations of moral development*, „Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Healthy" 1999, Vol. 13, No. 3–4, cyt. za: D. K o r n a s - B i e l a, *Pedagogika prenatalna…*, op.cit., s. 119–120.

L i c h t e n b e r g - K o k o s z k a E., S t r a u b R., *W okresie prenatalnym. FAS – alkoholowy zespół płodowy*, „Świat Problemów" 2002, nr 10.

O s t a s z e w s k i K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych,* Warszawa 2003.

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, DzU z 2002 r. nr 51, poz. 458.

S z e l ą g M., *Wybrane problemy profilaktyki w szkołach województwa opolskiego,* [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007.

S z y m a ń s k a J., *Szkoła jako miejsce realizacji działań profilaktycznych,* [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

S z y m a ń s k a J., Z a m e c k a J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

W o j c i s z k e B., *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zaangażowanie.* Gdańsk 2004.

MIROSŁAW HANULEWICZ

Social prophylaxis in the prenatal period

Contemporary prophylaxis model focuses on preventing all kinds of risky behaviors before they occur. The effectiveness of prophylaxis in groups of children and adolescents depends largely on whether their parents participate in this. The development of pedagogy and psychology stresses the importance of prenatal period for the entire subsequent life. The most important and most difficult relationship in the family is the relationship between husband and wife. Waiting for the birth of a child is an excellent opportunity to work on the relationship. The close bond between child and parents is a factor that protects against the behavior which could be dangerous for proper development. And this relationship problems are a risk factor. FAS is a syndrome arising from the adverse effects of alcohol on the unborn child. As the study shows alcohol consumption by the mother during pregnancy can contribute to making the child in risky behaviors during adolescence. However, public awareness in this subject are inconsistent with the results of scientific research. The period of prenatal experiences of the child affects on his future life. The prenatal period is a good time to take early preventive actions.

Metody i formy oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych

ALICJA KURCZ

Popularyzacja wiedzy o alkoholowym zespole płodowym (FAS) jako element profilaktyki antyalkoholowej w środowisku młodzieży

Wprowadzenie

Poszukując optymalnych warunków dla oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w środowisku lokalnym dotykamy bardzo wielu aspektów tego problemu. Działalność profilaktyczna dotyczy bowiem zróżnicowanych zjawisk społecznych, których elementem wspólnym jest fakt postrzegania ich jako źródła potencjalnego bądź rzeczywistego zagrożenia dla zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka, wskazywania ich negatywnych konsekwencji oraz uświadamiania potrzeby podejmowania konkretnych działań wyprzedzających, interwencyjnych lub kompensacyjnych.

Polskie prawodawstwo zobowiązuje do realizacji zadań profilaktycznych określone podmioty[1]. Są nimi organy administracji publicznej, które zgodnie z literą prawa odnoszą się np. do wychowania w trzeźwości i przeciwdziałania alkoholizmowi, zapobiegania narkomanii, czy ochrony zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych, opracowują i realizują w określonym zakresie działania profilaktyczne, lecznicze, rehabilitacyjne i readaptacyjne na różnych poziomach profilaktyki (pierwszo-, drugo-, i trzeciorzędowej). Przyjęte rozwiązania prawne umożliwiły opracowanie narodowych, krajowych, wojewódzkich bądź gminnych programów profilaktycznych, w których bardzo dużą przestrzeń zajmują problemy związane z alkoholem i konsekwencjami jego spożywania m.in.

---

[1] E. K a r c z, *Samorządy gminne w realizacji zadań profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne,* red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007, s. 178.

wśród młodzieży szkolnej. Przeprowadzona w 1996/1997 r. decentralizacja systemu rozwiązywania problemów alkoholowych spowodowała przekazanie gminom podstawowych zadań wynikających z ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi[2] oraz przeważającej większości środków finansowych przeznaczonych na ich realizację. Tym samym samorządy zostały zobowiązane do realizacji celów profilaktycznych przez organizowanie szkoleń i kampanii edukacyjnych w dziedzinie rozwiązywania problemów alkoholowych dla ogółu społeczności lokalnej, współpracę z organizacjami pozarządowymi i wyznaniowymi w kierunku promocji zdrowia i trzeźwych obyczajów, organizację czasu wolnego oraz zajęć pozalekcyjnych o treści profilaktycznej, a także prowadzenia świetlic socjoterapeutycznych i środowiskowych dla dzieci z grup ryzyka. Samorządy gminne stały się też bezpośrednimi partnerami szkół i placówek oświatowych w działaniach profilaktycznych[3]. Metodami służącymi realizacji celów profilaktycznych na terenie szkół uczyniono przede wszystkim działania informacyjne i edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży oraz organizowanie i finansowanie szkolnych programów profilaktycznych obejmujących nie tylko populację uczniów, ale również nauczycieli, pedagogów szkolnych, wychowawców i rodziców.

Przyjmując, że skutecznie realizowana profilaktyka szkolna to „proces wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia oraz inicjowanie i wzbogacanie czynników sprzyjających rozwojowi i zdrowemu życiu”[4]. Dlatego też uznając, że najogólniej przyjętym założeniem szkolnych programów profilaktycznych (stanowiących uzupełnienie programów wychowawczych szkoły i lokalnych programów prewencyjnych) winno być wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności niezbędne do dokonywania właściwych wyborów życiowych oraz troska o to, by uczeń nie był sam w rozwiązywaniu swoich problemów i nabył predyspozycji do

---

[2] Ustawa z 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, DzU z 1982 nr 32, art. 4.

[3] E. K a r c z, *Partnerstwo gminy i szkoły w działaniach profilaktycznych*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006, s. 182.

[4] Z.B. G a ś, *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji,* Lublin 2000, s. 38.

adoptowania się do zmian przy zachowaniu tożsamości i autonomii[5]. Zatem rozwijanie umiejętności życiowych uczniów, rozumianych jako „umiejętności (zdolności) umożliwiające jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze, które pozwalają efektywnie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia"[6], traktujemy jako filar zintegrowanych programów profilaktycznych we wszystkich zakresach tematycznych, co do których potrzebne są uczniom inne informacje, ale te same umiejętności życiowe, takie jak: krytyczne myślenie, podejmowanie decyzji, ocenianie ryzyka, opieranie się presji otoczenia, dawanie wsparcia i korzystanie z niego. Wszystkie wyżej zasygnalizowane umiejętności stanowić mogą fundament kształtowania postawy odpowiedzialnego macierzyństwa/rodzicielstwa oraz troski o dziecko na każdym etapie jego rozwoju i niedopuszczania do powstawania zagrożeń dla jego prawidłowego rozwoju jeszcze przed jego narodzinami. Dlatego też wpisanie problematyki płodowego zespołu upojenia alkoholowego do programów działań profilaktycznych można uznać nie tylko za uzasadnione, ale wręcz konieczne.

Płodowy zespół upojenia alkoholowego

Szczegółowe zdefiniowanie i scharakteryzowanie płodowego zespołu upojenia alkoholowego FAS (*Fetal Alcohol Syndrome*) oraz przedstawienie blisko 40-letniej historii prac naukowych, które doprowadziły do jego rozpoznania i opisania nie jest przedmiotem niniejszego opracowania. Należałoby jedynie zasygnalizować, że „materiał badawczy i zgromadzone przez lata obserwacji wnioski, pozwalają bez żadnych wątpliwości stwierdzić, że alkohol jest narkotykiem teratogennym i że jest w stanie uszkodzić rozwijający się embrion i płód"[7] oraz, że pełnoobjawowy FAS spełnia cztery kryteria diagnostyczne; należą do nich:

– opóźniony wzrost przed i po urodzeniu;

---

[5] Por.: M. S o k o ł o w s k a, *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna jako element szkolnego programu profilaktyki,* „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" 2003, z. 7, s. 13 i nast.

[6] *World Health Organization. Life skills education in schools,* WHO, Geneva 1993; cyt. za: M. S o k o ł o w s k a, *Materiały edukacyjne – wychowanie fizyczne – blok tematyczny – edukacja zdrowotna*, s. 16–17 [www.bc.ore.edu.pl.Contenen t/121], dostęp: 2011 r.

[7] M. K l e c k a, *Fascynujące dzieci*, Kraków 2007, s. 26.

– uszkodzenie mózgu, którego skutkiem są zaburzenia neurologiczne, opóźniony rozwój, niedorozwój umysłowy, zaburzenia zachowania i trudności w uczeniu się;

– charakterystyczne rysy twarzy;

– potwierdzone wywiadem spożywanie alkoholu przez matkę w czasie ciąży[8].

W najogólniejszej charakterystyce dzieci z FAS niezbędne są informacje o tym, że zaburzenia rozwoju dzieci dotyczą wad wrodzonych somatycznych i neurologicznych i uznawane są za jednostkę chorobową. W objawach fizycznych/pierwotnych – często pozostających na całe życie – wskazuje się na wady rozwojowe serca, nerek, wątroby i narządów płciowych, niski wzrost, wagę, małogłowie oraz charakterystyczne dysmorfie twarzy (szeroko osadzone oczy, szpary powiekowe skrócone zmarszczką nakątną, krótki i zadarty nos, słabo zaznaczona lub brak rynienki podnosowej, zwężona górna warga, dłuższa odległość między górną wargą a nosem, niewielka broda, uszy nisko osadzone, zniekształcone małżowiny, twarz płaska i szeroka, pełniej zarysowane owłosienie skóry, brwi i rzęs). Wrodzone wady układu kostno-mięśniowego powodują opóźnienia w rozwoju oraz dysfunkcje w zakresie koordynacji motoryki dużej i małej, a ich przejawem jest obserwowana niezdarność ruchowa, niepewność czynności manualnych i lokomocyjnych, opóźnienie w ich opanowaniu oraz w związku z trudnościami w ich wykonywaniu niechęć do podejmowania i pokonywania trudności. Dzieci z FAS postrzegane są jako „kruche i słabe", rozwijają się wolniej mimo stworzenia im optymalnych warunków do prawidłowego rozwoju i mają trudne do pokonania tradycyjnymi metodami bariery w uczeniu się. Brak wczesnego rozpoznania FAS i zastosowania odpowiedniej stymulacji i opieki skutkuje pojawieniem się objawów wtórnych, które przejawiają się lękiem, złością, impulsywnością, unikaniem, wycofywaniem. Dziecko dotknięte płodowym zespołem upojenia alkoholowego przejawia również zaburzenia w zakresie funkcjonowania społecznego, zamyka się w sobie, przyjmuje rolę ofiary lub prześladowcy, kłamie, ma problemy szkolne, uzależnia się od innych, ma skłonność do depresji, uzależnień, ucieczek, kłopotów z prawem czy gwałtownego i szokującego zachowania[9].

---

[8] M. K l e c k a, *Ciąża a alkohol. W trosce o dziecko FAS*, Warszawa 2009, s. 8.

[9] Por.: K. L i s z c z, *Jak być opiekunem dziecka z FAS*, Toruń 2005; M. K l e c k a, *Ciąża a alkohol...*, op.cit.

Należy stwierdzić, że poziom wiedzy i zakres popularyzowania problemów wynikających z FAS wśród całego społeczeństwa jest wciąż niewystarczający, a publikowane z tego obszaru prace naukowe, raporty, liczne publikacje o charakterze publicystycznym oraz programy społeczne emitowane w środkach masowego przekazu (szczególnie te drastyczne, które donoszą o noworodkach urodzonych w stanie upojenia alkoholowego) oraz akcje społeczne, np. kampania edukacyjna „Ciąża bez alkoholu" realizowana przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych[10] tylko częściowo wypełniają swoją rolę informacyjną, kształtującą i korygującą postawy w tym obszarze, gdyż mimo dużego zasięgu mają ograniczone możliwości funkcjonowania jako stałego forum edukacyjnego i profilaktycznego. Publikowane m.in. w formie internetowej wyniki badań omnibusowych, zrealizowane dla Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (2007 r.) na reprezentatywnej próbie 1021 Polaków powyżej 15. roku życia pokazały, że zdecydowana większość Polaków (83%) ma świadomość, że picie nawet niewielkich ilości alkoholu (w tym także czerwonego wina) przez kobiety w ciąży ma szkodliwy wpływ na zdrowie dziecka. Jednak co dziesiąta osoba uważa, że picie alkoholu przez kobiety w ciąży nie ma wpływu na zdrowie dziecka, a 3% uznaje jego pozytywny wpływ. Badania pokazały, że istnieje statystycznie istotna różnica w poglądach na ten temat między kobietami i mężczyznami oraz to, że kobiety częściej niż mężczyźni dostrzegają zdecydowanie negatywny wpływ alkoholu na zdrowie dziecka. Świadomość zagrożeń związanych z piciem alkoholu przez kobiety w ciąży wzrasta wraz z wiekiem respondentów, aczkolwiek najwięcej trzydziestolatków (15%) uważa, że picie alkoholu nie ma wpływu na zdrowie dziecka. Tylko 52% badanych stwierdziło, że w ciągu ostatnich kilku miesięcy spotkało się z informacjami na temat szkodliwości spożywania alkoholu w okresie ciąży oraz, że

[10] Kampanii patronuje Ministerstwo Zdrowia, Polskie Towarzystwo Ginekologiczne oraz Światowa Organizacja Zdrowia (biuro w Polsce), a także media – „Agora", „Mamo To Ja", RFM FM, Multikino. Narzędzia kampanii to spoty telewizyjne i radiowe, billboardy i citilighty, materiały edukacyjne (drukowane), artykuły prasowe i audycje telewizyjne, strona internetowa, rodzinne pikniki profilaktyczno-edukacyjne, lokalne debaty i konferencje, szkolenia dla lekarzy, pielęgniarek, położnych, pracowników socjalnych, współpraca z samorządami lokalnymi i innymi podmiotami – partnerami kampanii. Do kampanii zgłosiło się 609 gmin; [www.ciazabezalkoholu.pl], dostęp: 2011 r.

głównym źródłem tych informacji były w kolejności: telewizja (73%), prasa (28%), radio (16%), internet (10), ulotka (10%), lekarz, położna, pielęgniarka (6%), billboardy (4%), szkoła (2%), znajomi, praca, wiedza i własne doświadczenie (po 1%)[11].

Statystyki informują, że co roku zwiększa się (liczona w tysiącach) liczba dzieci zdiagnozowanych jako urodzone z „lżejszymi" formami uszkodzeń spowodowanych przez spożywanie alkoholu przez kobiety w ciąży, a FAS występuje częściej niż zespół Downa i jest wiodącą przyczyną chorób umysłowych[12]. Stan ten powoduje bezwzględną konieczność włączenia tej problematyki do działań profilaktycznych adresowanych do społeczności lokalnych. Przykładem wyjścia naprzeciw takim potrzebom jest realizowany od 4 maja do listopada 2011 r. na terenie Opola projekt „ Dbam o przyszłość mojego dziecka – nie piję za jego zdrowie"[13]. Cele projektu wpisują się w zainaugurowaną w 2007 r. kampanię edukacyjną „Ciąża bez alkoholu" promującą całkowitą abstynencję w okresie ciąży oraz realizują zadania zawarte w Miejskim Programie Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych dla mieszkańców miasta Opola na 2011 r. Formy realizacji programu przewidują działania edukacyjne i profilaktyczne przy użyciu dynamicznej reklamy, spotów radiowych oraz plakatów, które rozprowadzone zostały m.in. wśród pedagogów szkolnych i wychowawców, psychologów, pracowników socjalnych,

---

[11] Prezentacja wyników badań przeprowadzonych w dniach 2–7 sierpnia 2007 r. przez Research International Pentor; cyt. za: Ogólnopolska Kampania Edukacyjna Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych „Ciąża bez alkoholu" [http://ciazabezalkoholu.pl/zasieg_kampanii.html], dostęp: 2011 r.

[12] Badania przeprowadzone w Czechach ukazały, że 3/4 kobiet pije alkohol i 1/3 z nich kontynuuje picie alkoholu podczas pierwszych trzech miesięcy ciąży, a 16% pije nawet do szóstego miesiąca. W Niemczech co roku rodzi się ok. 2200 dzieci z FAS. Dodatkowo liczbę dzieci z niepełnoobjawowym FAS, m.in. takich, które nie posiadają anomalii fizycznych, ale które są opóźnione umysłowo i u których występują zaburzenia zachowania szacuje się rokrocznie na 10–15 tys. We Francji i Anglii ponad 6 tys. dzieci przychodzących na świat każdego roku cierpi z powodu wad fizycznych i szkód psychicznych spowodowanych przez to, że będąc w łonie matki, chcąc nie chcąc, były one biernymi konsumentami alkoholu; za: Ogólnopolska Kampania Edukacyjna Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych „Ciąża bez alkoholu" [http://ciazabezalkoholu.pl/zasieg_kampanii.html], dostęp: 2011 r.

[13] Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia, Katolicki Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy w Opolu [www.dfoz.pl/category/projekty.pl] oraz materiały z wywiadu z Dyrektorem KOAO w Opolu, Panią Barbarą Słomian, 18 sierpień 2011 r.

kuratorów, pracowników służby zdrowia, wolontariuszy. W ramach projektu „Dbam o przyszłość mojego dziecka – nie piję za jego zdrowie" opracowano warsztaty dla młodzieży szkolnej, które zrealizowano już w kilku szkołach na terenie województwa opolskiego i planuje się ich kolejne edycje.

Profilaktyka FAS wśród młodzieży

Konieczność adresowania profilaktyki dotyczącej zespołu FAS do młodzieży szkolnej w pełniejszym niż dotychczas zakresie potwierdzają wyniki badań, które wskazują, że picie alkoholu przez młodzież zajmuje bardzo wysokie, bo aż trzecie miejsce w hierarchii ważności problemów społecznych, tuż po bezrobociu i zubożeniu społeczeństwa. Niewiedza młodych ludzi, dotycząca skutków picia alkoholu, może być dla nich bardzo niekorzystna nie tylko z punktu widzenia zagrożeń dla ich zdrowia spowodowanych chorobami wywołanymi nadmiernym piciem, ale również wypadkami z ich udziałem. Równie często i głośno powinno mówić się o skutkach picia alkoholu w ciąży i jego ewentualnych konsekwencjach. Ponieważ to właśnie młodzi ludzie w przyszłości będą rodzicami[14].

Skierowanie do młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych systematycznych oddziaływań profilaktycznych dotyczących FAS i kształtowania postawy abstynencji kobiet w ciąży daje szansę uświadomienia im, że to właśnie one mają osobistą szansę wykorzystywania swojej wiedzy i wywierania bezpośredniego wpływu na pomyślną przyszłość dziecka/dzieci przez wyeliminowanie jednego z bardzo poważnych czynników zaburzających rozwój, jakim jest alkohol spożywany przez ciężarną kobietę. Brak tej wiedzy może mieć nieodwracalne konsekwencje rozwojowe, rewalidacyjne, opiekuńczo-wychowawcze i powodować poczucie winy u rodziców wychowujących dziecko dotknięte alkoholowym zespołem płodowym.

Postulaty związane z potrzebą intensyfikacji działań w kierunku poszerzenia oddziaływań z zakresu profilaktyki obejmującej FAS uzasadniają wyniki badań, jakie zrealizowano w latach 2009–2011 z udziałem studentów kierunków pedagogicznych Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego zaliczających zajęcia z mo-

---

[14] Por.: A. Famuła-Jurczak, L. Jurczak, *Alkohol w życiu gimnazjalistów (raport z badań)*, „Problemy Młodzieży" 2008, nr 10–11.

dułu M-1: Opieka na dzieckiem w okresie wczesnego dzieciństwa, obejmującego swym programem m.in. zaburzenia i wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka. Badaniami ankietowymi objęto uczniów klas ponadgimnazjalnych na terenie Opola i województwa opolskiego (187 uczniów – 61% dziewcząt i 39% chłopców). Badania przebiegały w dwóch etapach. Pierwszy dotyczył rozpoznania w jakim zakresie uczniowie badanych szkół są zorientowani w problematyce FAS, jaki jest poziom ich wiedzy o przyczynach i skutkach FAS oraz to, czy mają za sobą doświadczenia związane z uczestniczeniem w zajęciach profilaktycznych podejmujących tą problematykę. Etap drugi, którego scenariusz przewidywał zajęcia warsztatowe i projekcję filmu *Wieczne dziecko*[15], miał na celu poznanie deklarowanych przez młodzież postaw wobec spożywania alkoholu przez kobiety w ciąży oraz ocenę na ile poznane w czasie zajęć profilaktycznych treści stanowią podstawę do zmiany ich dotychczasowego ustosunkowania się wobec potrzeby bezwarunkowej abstynencji kobiet w ciąży – w tym również deklaracji dotyczącej własnego zachowania w tym okresie.

Analiza materiału empirycznego pozyskanego w pierwszej części badań pokazała, że badani uczniowie wykazywali zróżnicowany poziom orientacji w zakresie najistotniejszych cech płodowego zespołu alkoholowego. Najwięcej uczniów potrafiło zidentyfikować problem, jako taki, który jest związany z zaburzonym rozwojem płodu i wskazaniem, że jego przyczyną jest spożywanie alkoholu, używanie narkotyków i palenie papierosów przez matki (69,5%). Badana młodzież kojarzyła nazwę „alkoholowy zespół płodowy" z bardzo różnymi sytuacjami, które uszeregowane według częstotliwości wskazań dotyczyły: uszkodzenia płodu spowodowanego spożywaniem alkoholu przez kobietę ciężarną, upośledzeniem płodu z powodu alkoholizmu rodziców, choroby płodu, zagrożenia poronieniem, dziedziczeniem alkoholizmu, zajściem w ciążę pod wpływem alkoholu. Zdecydowanie zadowalający poziom wiedzy o FAS miało tylko 7,4% uczniów (12 dziewcząt i 2 chłopców) i w tej grupie młodzieży uzyskano najwięcej informacji charakteryzujących nie tylko przyczyny, ale również objawy i długofalowe konsekwencje zaburzeń w roz-

[15] *Wieczne dziecko. Film o życiu rodzin, w których dorastają dzieci z FAS/FAE*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Wyd. Edukacyjne PARPAMEDIA and The National Organisation for Fetal Alcohol Syndrome (NOFAS-UK), Warszawa 2007.

woju płodu powstające na skutek jego upojenia alkoholowego będącego wynikiem spożycia/spożywania przez kobietę w ciąży nawet nieznacznych ilości alkoholu. Młodzież o niskim poziomie orientacji w zakresie rozwoju dziecka dotkniętego FAS wymieniała przede wszystkim takie jego objawy, jak: upośledzenie umysłowe, zaburzony rozwój fizyczny i podatność na choroby bez konkretyzacji w jakich sferach opóźnienia te mają miejsce i ograniczając problemy rozwoju umysłowego do trudności w uczeniu. Młodzież lepiej zorientowana wskazywała na charakterystyczne cechy wyglądu i przede wszystkim zachowania dziecka z FAS oraz na brak pomyślnej perspektywy dla uzyskania przez dziecko zaradności i samodzielności życiowej.

Można przypuszczać, że ogólnie niezadowalający poziom wiedzy młodzieży licealnej w omawianym obszarze jest efektem tego, że tylko co czwarty badany uczeń (26,2%) zdeklarował, iż brał udział w zajęciach profilaktycznych przybliżających problematykę FAS zorganizowanych na ternie szkoły, w której aktualnie się uczy. W odpowiedziach na pytania dotyczące źródeł pozyskiwania informacji o szkodliwym oddziaływaniu alkoholu na rozwój nienarodzonego dziecka najwięcej uczniów wymieniło zasoby internetowe, programy telewizyjne i radiowe, informacje pozyskane od osób znajomych, rówieśników, rodziny i dopiero w następnej kolejności wskazano na wiadomości przekazane przez nauczycieli i pracowników służby zdrowia.

Wyniki badań drugiego etapu – związane z danymi pozyskanymi od młodzieży po zrealizowaniu zajęć profilaktycznych – pokazały, że odniosła się ona do przedstawionych treści z dużym zaangażowaniem emocjonalnym, wysoko oceniła przekazane informacje z punktu widzenia ich wartości dla budowania systemu wiedzy i kształtowania bardziej świadomej postawy wobec stwarzania dziecku nienarodzonemu korzystnych warunków rozwoju. Opinie młodzieży dotyczące tego, ile może wypić alkoholu kobieta w ciąży, aby było to bezpieczne dla jej dziecka wskazują, że prawie 92% uczestników zajęć przyjęło do wiadomości, że jest to dawka zerowa, a odpowiedzialne rodzicielstwo wymaga trzeźwości i jej nieprzestrzeganie wiąże się z krzywdzeniem dziecka oraz narażeniem go na zaburzenia rozwojowe i ograniczenia w pozyskaniu wielu wartości dostępnych ich prawidłowo funkcjonującym rówieśnikom. Opinie w tym zakresie nie były znacząco różne w zależności od płci i od wcześniej określonego poziomu wiedzy o FAS. Kilkuprocentowa populacja młodzieży (6%),

która uznawała, że okres ciąży nie musi pozostawać okresem pełnej abstynencji przyjęła fakty o niekorzystnym oddziaływaniu alkoholu na płód, ale nadal podzielała utrwalone w naszym społeczeństwie stereotypy przyzwolenia na okazjonalne picie, w tym spożywanie alkoholu „na zdrowie". Prawie wszyscy uczestnicy badań byli zdania, że „za błędy rodziców nie powinny płacić ich dzieci". Odniesienie tej opinii do procesu kształtowania postaw młodzieży w sferze intelektualnej, emocjonalnej i działaniowej odnoszącej się do krzywdzenia nienarodzonego dziecka przez spożywanie alkoholu w ciąży można uznać za poważną deklarację przyjęcia pożądanych postaw i rozpoczęcia procesu uznania ich za normę postępowania.

Ważnym spostrzeżeniem wynikającym z badań, jest to, że na pytania dotyczące przyjmowania przez młodzież określonych postaw związanych z abstynencją w ciąży (w przypadku własnej osoby, partnerki, koleżanki) pojawiała się tendencja do odraczania odpowiedzi w czasie (odpowiedzi typu „zastanowię się, gdy będę miał/miała taki problem", „jeszcze nie wiem" itp.). Dlatego za bardzo istotną informację pozyskaną w czasie badań należy uznać to, że młodzież deklaruje chęć udziału w zajęciach profilaktycznych oraz oczekuje, że będą to zajęcia prowadzone przez osoby profesjonalnie przygotowane do ich realizacji. Najchętniej w roli prowadzących widzi osoby bezpośrednio związane z rozwiązywaniem problemów, które są przedmiotem zajęć (lekarzy, psychologów klinicznych i społecznych, terapeutów i pedagogów specjalnych, prawników, rodziców „wiecznych dzieci") oraz negatywnie ocenia te formy pracy, które narzucają określone poglądy i normy postępowania. Z wypowiedzi uczestniczącej w warsztatach młodzieży wynika, że okazjonalne podejmowanie problematyki FAS w czasie lekcji wychowawczych w celu ostrzeżenia przed konsekwencjami wczesnej inicjacji seksualnej i spożywania alkoholu jest powodem ograniczania rzeczywistego zainteresowania tą problematyką, a niekiedy jej lekceważenia.

Reasumując należy stwierdzić, że w środowisku szkoły istnieją potencjalnie bardzo duże możliwości opracowywania i realizacji skutecznych metod profilaktyki antyalkoholowej, której jednym z bardzo ważnych elementów powinno być – w zdecydowanie większym niż dotychczas zakresie – profesjonalne przekazywanie wiedzy o płodowym zespole alkoholowym z ekspozycją zaburzeń rozwojowych u dzieci narażonych na alkohol w okresie prenatalnym oraz kształto-

wanie postaw abstynenckich młodzieży, przygotowanie jej do odpowiedzialnego rodzicielstwa i propagowanie takiego zachowania w jej najbliższym środowisku społecznym.

Literatura

Famuła-Jurczak A., Jurczak L., *Alkohol w życiu gimnazjalistów (raport z badań),* „Problemy Młodzieży" 2008, nr 10/11.

Gaś Z.B., *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Lublin 2000.

Hrynkiewicz D., *Specyfika pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z FAS*, Warszawa 2007.

Liszcz K., *Jak być opiekunem dziecka z FAS,* Warszawa 2009.

Karcz E., *Partnerstwo gminy i szkoły w działaniach profilaktycznych*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006.

Karcz E., *Samorządy gminne w realizacji zadań profilaktycznych*, [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007.

Klecka M., *Ciąża a alkohol. W trosce o dziecko. FAS*, Warszawa 2009.

Klecka M., *Fascynujące dzieci,* Kraków 2007.

Mazur J., *Przedsięwzięcia w szkolnej profilaktyce – w oglądzie studiujących nauczycieli,* [w:] *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2005.

Sokołowska M., *Materiały Edukacyjne – Wychowanie Fizyczne – Blok Tematyczny – Edukacja Zdrowotna,* 2009 [www.bc.ore.edu.pl.Contenent/121], dostęp: 2011 r.

Sokołowska M., *Ścieżka edukacyjna – edukacja prozdrowotna jako element szkolnego programu profilaktyki*, „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole" 2003, z. 7.

Szelą g M., *Wybrane problemy profilaktyki w szkołach województwa opolskiego. Podstawowe regulacje prawne wpływające na kształt polityki szkolnej,* [w:] *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym. Konteksty krajowe i zagraniczne*, red. M. Hanulewicz, D. Widelak, Opole 2007.

ALICJA KURCZ

Popularization of knowledge about *Fetal Alcohol Syndrome* (FAS) asan element in anti-alcohol prophylaxis in teenagers environment

The article focuses on issues connected with the shaping a system of knowledge about FAS (*Fetal Alcohol Syndrome*) and the attitudes of teenagers towards alcohol consumption by pregnant women. It shows that the programs of anti-

alcohol prophylaxis applied in post-gymnasium schools do not concentrate sufficiently on FAS issues and do not make use of potential possibilities of applying these issues in building responsible attitudes among teenagers towards alcohol consumption and overcoming the stereotypes of an insignificant impact of alcohol on the health of future generations. The research carried out among high-school teenagers is evidence that FAS issues were not the subject of prophylaxis lessons or were just mentioned about (only 19,7% of the surveyed teenagers participated in the extended form of lessons). Teenagers' self-assessment of FAS level of knowledge, the causes of FAS and specific disorders among children touched by FAS proves that in most cases the knowledge is only tentative (69,5%). The basic source of knowledge is mainly the Internet and media. The research demonstrates that in school environment there is a big potential of development and implementation of an effective anti-alcohol prophylaxis method an essential part of which should be, definitely in wider scope than the current one, provide knowledge about FAS with special attention given to developmental defects in the babies exposed to maternal alcohol abuse and also shaping anti-alcohol attitudes among teenagers and promoting such behavior in social environment.

URSZULA STRZELCZYK-RADULI

Arteterapia jako metoda zmiany społecznej

W powszechnym podejściu ludzie podejmujący terapię oczekują, że nastąpi zmiana w ich życiu. Z taką też intencją kierują do terapeutów specjaliści, np. lekarze, pedagodzy, kuratorzy, aby ludzie, którzy z różnych powodów mają problemy w życiu, dokonali zmiany. Pomiędzy terapeutą a klientem nawiązuje się szczególna relacja – relacja terapeutyczna, która wpływa na tempo zmian czy motywację uczestnika terapii do podejmowania trudu pracy nad sobą. Ważne są także – po stronie pacjenta – świadomość i rodzaj problemu, stan zdrowia i wiele innych czynników, które wpływają na powodzenie terapii. Po stronie terapeuty istotne są m.in. metody i techniki, jakie stosuje w pracy nad uzyskaniem zmiany u swojego klienta. Całość tych trzech obszarów – relacji, pacjenta i terapeuty wyznacza sukces bądź jego brak w terapii.

Zatem, co może zrobić terapeuta, jeśli klientem jest dziecko lub osoba dorosła, która nie potrafi zdefiniować własnych odczuć, emocji, problemów lub jest niepełnosprawna intelektualnie bądź fizycznie? Jedną z form psychoterapii jest arteterapia w czasie której uczestnik procesu terapeutycznego tworzy obrazy, rzeźby, wiersze, może zaśpiewać, zatańczyć lub zagrać wszystko to, co czuje, myśli lub o czym marzy, a czego nie potrafi ubrać w słowa lub z powodu swoich dysfunkcji nie jest w stanie wyrazić. Jest to metoda na tyle uniwersalna w swoim zastosowaniu, że mając wyobrażenie o zastosowaniu techniki (np. plastycznej) terapeuta może (i powinien) dostosować ją do potrzeb pacjenta.

Przykładem zastosowania arteterapii może być realizowany przeze mnie scenariusz z motywem „drzewa" zmodyfikowany dla grupy dzieci szkolnych (zdjęcie 1) i specjalnie dostosowany dla grupy osób dorosłych niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie (zdjęcie 2). Zmianie uległy: organizacja przestrzeni, technika wykonania, cel ogól-

ny realizacji tego scenariusza. Dla dzieci „drzewa" stały się punktem wyjścia do rozmowy o: odmiennościach, autonomii, potrzebie odrębności oraz urodzie świata wynikającej z naszej niepowtarzalności. Dla osób dorosłych „drzewa" były początkiem do dalszej refleksji o byciu „częścią całości" mimo swoich niepełnosprawności i odmienności.

Ważne jest, aby w czasie zajęć uczestnicy czuli się bezpiecznie, wygodnie, mogli tworzyć własne prace, a na ich podstawie odkrywali znaczenia i dokonywali interpretacji. Terapeuta zachęca do pracy, organizuje przestrzeń, słucha komentarzy, które pojawiają się przed aktem tworzenia, w jego trakcie i po zrealizowaniu zadania. Zachęca do szukania nowych rozwiązań, porównań z początku terapii i jej obecnego stanu. Pokazuje rozwój i nowe możliwości, często nieuświadomione bądź wyparte w czasie trudnych przeżyć. W efekcie sami uczestnicy stwierdzają, że to, co było niemożliwe do wykonania – np. prace węglem na dużych arkuszach papieru, malowanie na szkle, tworzenie obrazów i prac przestrzennych z różnych materiałów – staje się możliwe. Osoby niepełnosprawne ruchowo doświadczają takich aktywności, jak: taniec, gra na instrumentach czy śpiewanie, mimo wielu dysfunkcji.

Arteterapia nie jest przypadkowym działaniem, to zaplanowane i przemyślane metody postępowania z ludźmi dorosłymi i dziećmi, z różnymi zaburzeniami i dysfunkcjami, w procesie indywidualnym (zdjęcie 3) i grupowym (zdjęcie 4). W arteterapii wyróżniamy techniki: ekspresyjne, projekcyjne i konstrukcyjne, które służą diagnozie i terapii. Na poziomie diagnozy w arteterapii ważny jest również: wywiad, obserwacja pracy uczestnika procesu terapeutycznego, opis i interpretacja jego wytworu – dokonana przez autora. Terapeuta nie krytykuje, nie sugeruje efektu końcowego, bada pacjenta pod wieloma względami, także jego ograniczenia i stereotypy. Dorośli częściej niż dzieci boją się takiej pracy, obawiają się oceny i tego, że każda „kreska" o czymś świadczy, najczęściej – „jestem chory". Jak twierdzą zainteresowani, jest to efektem wielu kontaktów z innymi specjalistami i różnymi komisjami, gdzie wyrażone zdanie czy napisany tekst jest jednoznacznie interpretowany. To przecież jest często podstawą do uzyskania świadczeń związanych z niepełnosprawnością.

Diagnoza w arteterapii pokazuje jak jest, czym należy się zająć, co jest dobre, co można zmienić. Taki tok postępowania terapeutycznego przyjęłam m.in. w trakcie realizowanych zajęć z arteterapii, wśród

38 dorosłych z niepełnosprawnościami, w ramach projektu systemowego „18+ nowe szanse i możliwości" w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Strzelcach Opolskich w 2010 r. Porównanie ewaluacji wstępnej i końcowej (tabela 1) pozwoliło sformułować następujące wnioski: 9 osób poznało swoje mocne strony, 13 osób – słabe strony; po 7 uczestników z każdej kategorii zdobyło umiejętność dostrzegania zmian u siebie i u innych osób oraz 13 osób zaznaczyło, że zna sposoby na radzenie sobie z emocjami i aż 15 osób stwierdziło, że umie kreatywnie myśleć. Znaczna grupa uczestników dokonała potwierdzenia wiedzy na swój temat w tych obszarach, a w kilku pojedynczych przypadkach uczestnicy stwierdzili, że „się pogorszyło". W ich interpretacjach „pogorszenie" miało związek bardziej z brakiem właściwego rozpoznania stanu rzeczy na początku zajęć, niż z faktycznym pogorszeniem wiedzy na swój i innych temat.

Tabela 1

Ewaluacja końcowa uczestników projektu „18 + nowe szanse i możliwości" zrealizowanego w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Strzelcach Opolskich w 2010 r.

Stwierdzenia	Opinie			
	poprawiło się	nie zmieniło się/ jak poprzednio	pogorszyło się	razem
Znam swoje mocne strony	9	27	2	38
Znam swoje słabe strony	13	22	3	38
Potrafię dostrzegać zmiany w sobie	7	27	4	38
Potrafię dostrzegać zmiany u innych	7	29	2	38
Znam własne sposoby na radzenie sobie z emocjami	13	21	4	38
Potrafię kreatywnie myśleć	15	21	2	38

Źródło: Badania własne.

Znacznie trudniej pracuje się z dziećmi z problemami. Odpowiedzialność za ich rozwój ponoszą rodzice oraz opiekunowie i to, co często pojawia się w diagnozie jest trudne do przyjęcia przez dorosłych. Takie doświadczenie posiadam z prowadzenia zajęć ar-

teterapeutycznych w szkole podstawowej. Natomiast dzieci chętniej pracują twórczo, mają mniej ograniczeń, stereotypów, są ciekawe. Nie brakuje wśród nich osób z zaburzeniami, trudnymi przeżyciami, nieszczęśliwych. Arteterapia jest na tyle bezpieczną metodą, że dzieci można diagnozować i leczyć np. w sytuacji zaburzonych relacji w rodzinie, nadużyć seksualnych czy innych problemów. W. Karolak, terapeuta i znawca arteterapii, uważa że arteterapia jest terapią przez sztukę, ponadto służy wydobywaniu z dzieci i młodzieży sił, energii, które pomagają im we własnym rozwoju oraz opisywaniu słowami problemów i nagromadzonych negatywnych emocji.

Zatem rysunek, muzyka, bajka czy inna działalność zaproponowana przez terapeutę, a zaakceptowana przez dziecko, spełnia podstawowe funkcje: rekreacyjne, edukacyjne i korekcyjne. Dzieci mają możliwość wyrażania własnych myśli, emocji, pragnień i planów na przyszłość. Obserwacja ich podczas procesu tworzenia jest cenną informacją o dziecku i sposobie jego funkcjonowania w środowisku. Każde z nich dokonuje opisu swoich prac, także emocji, jakie pojawiały się w trakcie tworzenia. To, co stworzyło jest obrazem o nim samym i jest często zaskoczeniem i odkryciem. Jeśli pracuje w grupie może poznać inne dzieci; na podstawie ich prac i opisu znaczeń, jakie im nadają autorzy. Uczą się w ten sposób samych siebie i innych trochę na nowo, bo przecież często funkcjonują obok, jako uczniowie, koledzy, nie rozmawiając o „poważnych sprawach". Następuje zmiana w nich samych i w sposobie postrzegania rzeczywistości. Jednakże dzieci mają ograniczone możliwości wykorzystania tych spostrzeżeń w życiu. Potrzebują wsparcia dorosłych, często zmian, które osoby starsze powinny wprowadzić.

W obu wymienionych projektach z zakresu arteterapii, zarówno w pracy z dziećmi, jak i z dorosłymi, nastąpiła u uczestników zmiana w funkcjonowaniu społecznym. Zaczęła się ona na poziomie indywidualnym, a skończyła na poziomie grupy i w środowisku rodzinnym. W wielu przypadkach przyczyniła się do: rozwiązania problemów życiowych, uwolnienia nagromadzonych emocji, uzewnętrznienia własnych myśli, przeżyć i uczuć, nazwania marzeń i pragnień, rozwoju bądź ujawnienia potencjału twórczego oraz pokonywania ograniczeń psychofizycznych. Ponadto osoby biorące udział w zajęciach potrafiły dostrzec zmiany w sobie i w innych. Przykładem mogą być stwierdzenia uczestników projektu realizowanego w PCPR

w Strzelcach Opolskich: „zajęcia bardzo ciekawe – ukazujące ile jeszcze posiadam potencjału twórczego"; „Program ciekawy, odpowiedni dla każdego bez względu na chorobę"; „Na wysokim poziomie – prowadzony tak, aby poznać samego siebie"; „Zajęcia zachęciły mnie do poszerzania swojej wiedzy na ten temat i uzyskania kwalifikacji w tym kierunku".

Arteterapię wykorzystuje się także do pracy z ludźmi zdrowymi do podnoszenia komfortu ich życia, poszerzania możliwości i uzdolnień, dalszego samorozwoju i samopoznania. Stąd bardzo często używana jest w instytucjach szkolnych wobec dzieci w normie rozwojowej, celem pogłębienia znajomości samego siebie i przez to lepszego funkcjonowania w społeczeństwie. Uczy m.in.: współpracy w grupie, udzielania pomocy i jej przyjmowania. Wśród wielu wcześniej wymienionych funkcji, należy zwrócić uwagę na jej funkcje poznawcze i regulacyjne, które wiążą się z potrzebą samorealizacji, tak istotną u każdego człowieka (zdjęcie 5). Dla każdego uczestnika zajęć arteterapeutycznych zmiany i odkrycia, które w nim zaszły, już na zawsze stają się alternatywą dla tego co było, jest i nastąpi w przyszłości.

Ź r ó d ł o: Zbiory własne autorki.

Zdjęcie 1. Realizacja zajęć „Każdy z nas jest inny" z wykorzystaniem rysunku „drzewa" – uczniowie szkoły podstawowej

Ź r ó d ł o: Zbiory własne autorki.

Zdjęcie 2. Realizacja scenariusza „Jestem częścią całości" z wykorzystaniem rysunku „drzewa" – osoby dorosłe niepełnosprawne

Ź r ó d ł o: Zbiory własne autorki.

Zdjęcie 3. Praca indywidualna – uczniowie szkoły podstawowej

Ź r ó d ł o: Zbiory własne autorki.

Zdjęcie 4. Praca grupowa – uczniowie szkoły podstawowej

Ź r ó d ł o: Zbiory własne autorki.

Zdjęcie 5. Praca w grupie – uczniowie szkoły podstawowej po wykonaniu zadania

Literatura

A l e k s a n d r o w i c z J., *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*, wyd. 3, Warszawa 2000.

A r c i s z e w s k a - B i n n e b e s e l A., *Arteterapia. Szczęśliwy świat tworzenia*, Toruń 2003.

B i s s i n g e r - Ć w i e r z U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Lublin 2002.

B o r e c k a I., *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum*, Wałbrzych 2002.

K a r o l a k W., *Działania twórcze. Twórczość wspomagająca rozwój. Książka dla studenta*, Łódź 2001.

K o n i e c z n a E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.

M o l i c k a M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.

P r z e t a c z n i k o w a M., S p i o n e k H., *Początki twórczości rysunkowej dziecka*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1977.

Psychoterapia, praktyka. Podręcznik akademicki, t. 2, red. L. Grzesiuk, Warszawa 2006.

W i e r z c h u c k a I., *Arteterapia jako metoda wspomagająca pracę wychowawczą*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Kapnik, W.A. Macher, Kraków 2004.

URSZULA STRZELCZYK-RADULI

Arttherapy as one of the methods of social changes

One of forms of the psychotherapy is the arttherapy during when the participant creates views of sculptures, poems, can dance or sing whatever he feels, thinks or dreams about and what he cannot name. Arttherapy is a planned action with children and adults with various mental disturbances and disorders during individual, group and family level. The range of changes is wide, for example; the ability to solve life problems, releasing emotions, naming dreams and desires, developing creative potential and overcoming psychophysical boundaries.

MAGDALENA BURY

Metody dramowe w działaniach profilaktycznych dla młodzieży

„Nieważne, że działanie jest fikcyjne, ważne, że to działanie".
Augusto Boal[1]

W ostatnim czasie, zarówno w szkole, jak i w środowisku rówieśniczych grup nieformalnych, obserwujemy zwiększenie się skali problemów wychowawczych wśród dzieci i młodzieży. Picie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie środków odurzających, zmuszanie słabszych fizycznie do płacenia haraczu, szykanowanie nauczycieli, to tylko przykłady zachowań agresywnych wśród młodzieży. Literatura podaje, że źródła agresji upatrywać należy przede wszystkim w rodzinie, która w ostatnich latach przeżywa głęboki kryzys, a także w szkole, sprzyjającym klimacie dla zachowań przemocowych oraz w upadku norm moralnych i prawnych[2]. Zatem sprawą naglącą jest diagnozowanie zachowań patologicznych oraz poszukiwanie środków zaradczych i naprawczych wobec narastających problemów wychowawczych.

Jedną z metod pracy profilaktycznej wśród młodzieży jest drama, która została uznana za metodę edukacji człowieka XXI w.[3]. Specjaliści przyrównują dramę do „treningu życia", gdyż uczeń wciela się w rolę fikcyjnej postaci, której problemy są lub mogą być rzeczywiste – dzięki temu staje się on twórcą różnych sytuacji, gdzie można „przećwiczyć" nawet skrajne rozwiązania. Wypróbowuje bowiem na sobie,

---

[1] Twórca Teatru Forum, metody, która polega na dopuszczeniu widowni do fizycznego wejścia na scenę, zabrania głosu i podjęcia działania, szerzej: [http://www.ptoweb.org/boal.html], dostęp: 2011 r.

[2] *Agresja w szkole*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004, s. 5.

[3] A. P r u s z k o w s k a, *DRAMA przeciw agresji i przemocy,* „Drama. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców" 2007, z. 53, s. 3.

np. co czuje i myśli klasowy „kozioł ofiarny”[4] oraz jego dręczyciele, gdyż w dramie następuje zamiana ról – taka zmiana perspektywy pozwala doświadczyć różnych punktów widzenia. Co przeżywa matka czekająca na spóźniającą się córkę? Jakie są konsekwencje oszustwa i kradzieży? Jak żyje cudzoziemiec w kraju, gdzie jest dyskryminowany ze względu na kolor skóry? Jak brat reaguje na wieść o samobójstwie siostry po opublikowaniu jej zdjęć w internecie? Jak rozumie swoją sytuację dziecko rodziców nadużywających alkoholu? W ten sposób młody człowiek uczy się empatii, wychodzi poza ciasny krąg własnego „ja”, poznaje odczucia i punkt widzenia innej osoby, dzięki czemu zaczyna rozumieć popełniane błędy i przygotowuje się do dokonywania właściwych wyborów już nie w świecie kreowanym na zajęciach darmowych, a w świecie rzeczywistym[5]. Wyzwolone przez działania w rolach dyspozycje twórcze dziecka budzą niejednokrotnie jego aspiracje życiowe, chęć do tego, by „zagrać” siebie samego takim, jakim nigdy nie był, by zacząć być takim, jakim mogłoby się być[6].

Zastosowanie metody, jaką jest drama pomaga młodzieży rozładować napięcie, stres, frustrację, eliminować przejawy agresji, przemocy oraz innych niepożądanych zachowań. John Somers pisze, że dramę stosowaną można najprościej zdefiniować jako wykorzystanie działań teatralnych do osiągnięcia – często wcześniej określonej – zmiany w danym społecznym kontekście[7]. Każde działanie profilaktyczne wymaga precyzyjnie określonego schematu:

1. Analiza przestrzeni, w jakiej ma zaistnieć interwencja dramowa.
2. Określenie celów.
3. Zaplanowanie doświadczenia dramowego o tak dobranej strukturze, aby zapewnić uczestnikom optymalne warunki doświadczenia zmiany.

---

[4] „Kozioł ofiarny” jest jedną z ról grupowych, polega na projekcji niezaakceptowanych uczuć na członka grupy i wykluczeniu go ze wspólnoty. Więcej m.in. w: K. Prot, B. Krzystoszek, *Rola kozła ofiarnego w analitycznej terapii grupowej*, „Psychoterapia” 2011, nr 1, s. 25–37.

[5] A. Pruszkowska, op.cit., s. 3.

[6] K. Pankowska, *Pedagogika dramy, teorie i praktyka*, Warszawa 2000, s.171.

[7] J. Somers, *Czym jest drama stosowana?* [w:] *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*, red. K.Markowska-Byczek, Warszawa 2007, s. 13.

4. Wprowadzenia tego doświadczenia dramowego w życie.

5. Ocena efektów, co pozwoli ocenić skuteczność interwencji[8].

Przygotowanie spotkania dramowego, według powyższych wskazówek, pozwala autentycznie przeżyć projekt i poruszane w nim problemy. Choć drama odbywa się w świecie fikcji, konflikty będące jej przedmiotem, emocje, przemyślenia, zachowania są realne. Możemy je zaobserwować i nazwać. Możemy je przeanalizować i nad nimi pracować[9]. Przy układaniu spektaklu dramowego, ważne są zasady opracowane przez praktyków dramy, które określają działania podjęte wobec uczestników, którzy:

– pozostają w płaszczu roli, który zapewnia im bezpieczeństwo psychologiczne;

– nie doświadczają w rzeczywistości konsekwencji działań podjętych w dramowym świecie fikcji;

– mają możliwość wielowymiarowego oglądu sytuacji dramowej, skonfrontowania swoich doświadczeń, poglądów, rozwiązań z innymi uczestnikami zajęć, zaobserwowania samych siebie;

– mają zaproponowane sytuacje dramowe oparte na konflikcie – rozumianym jako szansę na zmianę, możliwość rozwoju i poszukiwanie dostępnych rozwiązań[10].

Ponadto, należy pamiętać, że drama stosowana to wykorzystanie działań teatralnych do osiągnięcia zmiany w danym kontekście społecznym[11]. Polega na tworzeniu sytuacji edukacyjnych poprzez zaangażowanie uczestników na trzech poziomach: fizycznym, emocjonalnym i intelektualnym. Prowadzący proponuje odegranie sceny kłótni (np. podczas warsztatów z komunikacji), uczestnicy przez ruch, ciało, głos, improwizują zachowanie, angażują się emocjonalnie w odgrywaną sprzeczkę, wczuwają się w bohaterów i odczuwają ich emocje. Na koniec, prowadzący wraz z uczestnikami, analizuje to, co się działo i wyciąga wnioski (w omawianym przypadku, np. jak negatywne emocje blokują konstruktywne rozwiązanie konfliktu).

---

[8] Ibid., s. 14.

[9] A. Żejmo-Kudelska, *Drama stosowana w praktyce – modele projektów dramowych*, [w:] *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*, red. K. Markowska-Byczek, Warszawa 2007, s. 19.

[10] A. Żejmo-Kudelska, op.cit., s. 20.

[11] J.W. Somers, *Interactive theatre. Drama as social intervention*, „Music and Arts in Action" 2008, Vol. 1, No. 1.

Metoda dramy jest niezwykle skuteczna, ponieważ bazuje na naturalnych zdolnościach człowieka do naśladowania innych ludzi – czyli „wchodzenia w role". Mała dziewczynka, obserwując przyrządzającą posiłki mamę, w późniejszej zabawie naśladuje jej ruchy – imituje zachowanie identyfikując się z rolą kobiety. Zatem drama bazuje na nauce przez obserwację i analizę sytuacji. Dzięki działaniom w świecie fikcji, ułatwia zmianę siebie w świecie rzeczywistym.

Projekty dramowe

Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA realizuje dla gimnazjalistów projekt „SPOKO"[12], którego celem jest kształtowanie wśród młodzieży umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz radzenia sobie z przemocą rówieśniczą, a tym samym ograniczenie rozmiaru zachowań problemowych na terenie szkół gimnazjalnych. Pierwszym etapem projektu jest interaktywne przedstawienie „Ostatni dzwonek" i warsztaty dramowo-teatralne. Młodzież poznaje historię z życia gimnazjalistów oraz zostaje zaangażowana w działania, które pozwolą na głębsze zrozumienie problemów i motywacji bohaterów, a także zjawisk przemocy i konfliktu. Następnie prowadzone są warsztaty psychoedukacyjne dotyczące przemocy i konfliktu (mają na celu pogłębienie wiedzy), podczas których uczniowie wchodząc w role (sprawcy, obserwatora, świadka konfliktu, mediatora, negocjatora) uczą się przez doświadczanie, co pozwala lepiej zrozumieć istotę problemów, rozwija empatię, daje szerszą perspektywę i właściwy punkt odniesienia dla codziennych zachowań i postaw.

„Hominem Quaero – szukam człowieka"[13], to projekt kierowany do młodzieży, polegający na pracy metodą dramy nad problemami dyskryminacji, rasizmu, ksenofobii i konfliktów na tle różnic kulturowych. Badania społeczne pokazują, że wskaźnik poczucia dyskryminacji wśród młodzieży jest najwyższy ze wskaźników opisujących problem w badanych grupach społecznych[14], dlatego działania profilaktyczne skupiające się na przeciwdziałaniu dyskryminacji są tak istotne. Ideą projektu „Hominem Quaero..." jest wspieranie rozwo-

---

[12] Więcej na temat projektu na stronie Stowarzyszenia Praktyków Dramy STOP-KLATKA [http://stop-klatka.org.pl], dostęp: 2011 r.

[13] [http://hq.drama.org.pl], dostęp: 2011 r.

[14] Raport „Diagnoza społeczna" 2007 [www.diagnoza.com], dostęp: 2011 r.

ju społeczeństwa obywatelskiego i przeciwdziałanie wszelkim formom dyskryminacji, gdyż temat dyskryminacji jest żywy i wiąże się z ważnymi dla młodzieży potrzebami, takimi jak budowanie poczucia własnej wartości, zaistnienie w grupie rówieśniczej i bycie szanowanym.

Kolejnym działaniem dramowym jest projekt „SUBST. Reorientacja"[15], którego celem jest edukowanie z zakresu przyczyn i zagrożeń wynikających ze zjawiska uzależnień oraz promowanie konstruktywnych sposobów radzenia sobie z problemami. Spektakl, który jest głównym elementem projektu został stworzony na podstawie realnych wydarzeń z życia uczennic i uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych. Pokazuje historię z życia Ani – licealistki próbującej odnaleźć się pośród codziennych trudności. Każda osoba z jej otoczenia ma swój sposób na przezwyciężanie problemów, ona też go szuka. Podczas przedstawienia ani razu nie pada słowo „uzależnienie", a mimo to, młodzi odbiorcy świetnie rozpoznają pokazane zjawisko. Dzięki temu przeradzają się w „ekspertów", rozmawiają z bohaterami, dyskutują nad tym, co wydarzyło się w spektaklu, jakie były tego przyczyny i jakie mogą być konsekwencje takich zdarzeń. Następnie sami wypracowują pomysły dotyczące tego, co można zrobić, aby zatrzymać „mechanizm substytutu" – sięgania po substancje psychoaktywne w zastępstwie realizacji prawdziwych potrzeb – miłości, przyjaźni, bliskiego kontaktu z drugim człowiekiem, dowartościowania, itd.

Drama ma zastosowanie również w działaniach obywatelskich oraz zwiększaniu świadomości życia społecznego. John O'Toole[16] przytacza przykład zrealizowanego projektu, gdzie publiczność składająca się z uczniów stawała się rządem fikcyjnego państwa, który miał pomóc premierowi podjąć decyzje dotyczące rożnych ważnych kwestii, np. bezrobocia, ubóstwa, prawa i edukacji. Z kolei w projekcie zorganizowanym przez GYPT (Greenwich Young People's Theatre), dotyczącym sytuacji kobiety maltretowanej, która nie potrafi odejść od męża, uczestnicy mieli, np. stworzyć ze swoich ciał pomniki ukazujące rozbieżności między romantycznymi marzeniami a codziennością w związkach.

---

[15] Opis projektu zaczerpnięty ze strony Stowarzyszenia Praktyków Dramy STOP-KLATKA [www.stop-klatka.org.pl], dostęp: 2011 r.

[16] J. O' T o o l e, *Theatre In Education. New Objectives for theatre-new techniques in education*, London 1976.

Dlaczego drama jest tak skutecznym narzędziem działań profilaktycznych? Ponieważ w czasie działań dramowych trwa przyśpieszona nauka nowych form zachowania i społecznego funkcjonowania człowieka. W dramie uczenie jest procesem sprzyjającym modyfikacji zachowań pod wpływem indywidualnych doświadczeń jej uczestników. Polega na naśladowaniu, formowaniu i utwierdzaniu pewnych schematów poznawczych i wzorców moralno-społecznych[17].

Literatura

Agresja w szkole, red. A. Rejzner, Warszawa 2004.

B o l t o n G., *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education,* Portsmouth 1995.

Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej, red. A. Jagiełło-Rusiłowski, Warszawa 2010.

[www.diagnoza.com], dostęp: 2011 r.

[http://hq.drama.org.pl], dostęp: 2011 r.

[http://stop-klatka.org.pl], dostęp: 2011 r.

[http://www.creativedrama.com/], dostęp: 2011 r.

[http://www.nadt.org/], dostęp: 2011 r.

[http://www.ptoweb.org/boal.html], dostęp: 2011 r.

M i c h a ł o w s k a D., *Drama w edukacji*, Poznań 2008.

O' T o o l e J., *Theatre In Education. New Objectives for theatre-new techniques in education,* London 1976.

P a n k o w s k a K., *Pedagogika dramy, teorie i praktyka*, Warszawa 2000.

P r o t K., K r z y s t o s z e k B., *Rola kozła ofiarnego w analitycznej terapii grupowej*, „Psychoterapia" 2011, nr 1.

P r u s z k o w s k a A., *DRAMA. Przeciw agresji i przemocy*, „Drama. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców" 2007, z. 53.

S o m e r s J.W., *Czym jest drama stosowana?,* [w:] *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*, red. K. Markowska-Byczek, Warszawa 2007.

S o m e r s J.W., *Interactive theatre. Drama as social intervention*, „Music and Arts in Action" 2008, Vol. 1, No. 1.

Ż e j m o - K u d e l s k a A., *Drama stosowana w praktyce – modele projektów dramowych*, [w:] *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*, red. K. Markowska-Byczek, Warszawa 2007.

[17] K. P a n k o w s k a, op.cit., s. 256–258.

MAGDALENA BURY

Drama in the preventive actions for young people

This article examines the theoretical underpinnings for this kind of drama and provides examples of this work in action. Research shows that Applied drama involvement is one of the most effective ways of altering attitudes and behaviour. A meta-analysis of existing, published research by James Catterall, for example, found that: Drama helps with understanding social relationships, complex issues and emotions; improves concentrated thought and story comprehension.

ANNA KULESA

Profilaktyka rówieśnicza

Od kilku lat obserwujemy znaczny wzrost działań profilaktycznych. Dotyczą one szczególnie dzieci i młodzieży. Prawdą jest, że młodzi ludzie we współczesnym świecie często bywają zagubieni, postawy i zachowania jakie za tym idą, alarmują wręcz o zastosowaniu odpowiedniej pomocy. Statystyki biją na alarm odnośnie popełnianych przez nieletnich czynów nagannych. Spożywanie alkoholu, czy innych używek, wczesna aktywność seksualna, pogłębiająca się agresja, przemoc psychiczna i fizyczna, rezygnowanie z kariery szkolnej, ucieczki z domów, samobójstwa i inne destrukcyjne zachowania, o których czytamy w gazetach, słyszymy w mediach czy obserwujemy na własnych osiedlach stały się zagrożeniem na wysoką skalę dla dzieci i młodzieży. Polska reforma systemu edukacji, reagując na te zatrważające statystyki, zobligowała szkoły do opracowywania i realizowania w codziennej praktyce edukacyjnej szkolnego programu wychowania oraz programu profilaktycznego. Zbigniew Gaś wypowiada się, że nic nie jest w stanie zastąpić wychowania, podkreśla, że profilaktyka ma na celu kompensować niedostatki wychowania (czyli działać na czynniki ryzyka i czynniki chroniące)[1] oraz korygować niekorzystne efekty wychowawcze (czyli wspomagać niesprawnego, dysfunkcjonalnego wychowanka), co ma prowadzić do realizacji przyjętych celów wychowawczych[2]. Zagrożeniem związanym z wprowadzaniem działań profilaktycznych do szkoły jest fakt, iż wiele programów jest niedostosowanych do potrzeb placówki, powinny one być odpowiedzią na zagrożenia panujące w środowisku konkretnej

---

[1] Czynniki ryzyka – cechy, sytuacje, warunki sprzyjające powstawaniu zachowań ryzykownych; czynniki chroniące – cechy, sytuacje, warunki zwiększające odporność na działanie czynników ryzyka. Na podstawie: J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki,* Warszawa 2002, s. 16.

[2] Z.B. G a ś, *Profilaktyka w szkole,* Warszawa 2006, s. 8.

szkoły. Program powinien być niepowtarzalny, tak jak niepowtarzalna jest każda szkoła i jej trudności. Wreszcie, profilaktyka powinna obejmować nie tylko samego ucznia, ale również wszystkie osoby i środowiska ważne dla rozwoju i prawidłowego dojrzewania dziecka czy nastolatka. Świadomość zagrożeń oraz potrzeba uporządkowania wiedzy na temat profilaktyki realizowanej w szkołach zainspirowały do stworzenia tego artykułu. Opisuje on różnorodne metody i możliwości prowadzenia działań profilaktycznych w szkołach.

Szansą na podwyższenie skuteczności programów profilaktycznych stają się rówieśnicy i wykorzystanie ich aktywności. To właśnie szkoła, zaraz po domu rodzinnym ma największe możliwości, aby zadziałać na tym polu, ponieważ funkcjonują tu chociażby klasa szkolna, czy grupa rówieśnicza. Jak przed chwilą było wspomniane, to najpierw dom rodzinny wpływa na rozwój dziecka. Wymienia się ten czynnik jako najpoważniejszy z czynników ryzyka. Silna więź w relacjach rodzice–dziecko, chroni przed zaburzeniami zachowań. Brak zaspokojenia potrzeb zwłaszcza tych najważniejszych, dotyczących miłości, czułości, szczęścia, zadowolenia, zainteresowania czy chęci sprawiania drugiej osobie przyjemności, prowadzą do poczucia odtrącenia, a to w konsekwencji do poczucia braku bezpieczeństwa i obniżenia własnej wartości. Osoba taka czuje się samotna, gorsza i zagrożona, objawia się to w postaci zaburzonych zachowań, np. depresja, nerwica. Joanna Szymańska w swojej książce przedstawia dziecko jako zbiornik emocjonalny, który musi posiadać wciąż uzupełniany zapas paliwa. Tym paliwem jest mądrość i bezwarunkowa miłość rodziców. To podstawa więzi między rodzicami a dzieckiem. Natomiast, gdy paliwa brakuje dziecko zaczyna wykazywać zaburzenia. Osoba taka często szuka zaspokojenia potrzeby miłości i akceptacji poza domem, najczęściej w grupie rówieśniczej. Staje się jednak łatwą ofiarą dla grup funkcjonujących jako sekty, czy bandy przestępczej. Tam bowiem poszukuje bliskości jakiej nie otrzymała w domu. Poczucie gniewu, żalu, urazy, przybierać może agresywne formy stosowane wobec innych i siebie. Brak bliskości może prowadzić do śmierci samobójczej lub głodzenia się (czego konsekwencją staje się anoreksja) i innych podobnych niezdrowych zachowań. Bowiem, gdy młody człowiek doświadczy bliskości poza domem może spowodować to zmianę wartości i poglądów jakie wyznawał do tej pory. To natomiast doprowadza do zaburzenia więzi, występują kłótnie, awantury i inne buntownicze postawy. Zatem działania profilaktyczne po-

winny iść przede wszystkim w kierunku odbudowy i wzmocnienia więzi w rodzinie, aby sytuacja się nie pogarszała. Ważne jest, aby działania skierowane były na objawy, nie na przyczyny dysfunkcji. Dlatego warunkiem skutecznej profilaktyki jest włączanie rodziców oraz innych znaczących dorosłych do programów adresowanych do dzieci i młodzieży[3].

Wszelkie działania profilaktyczne – niezależnie od swojej specyfiki – posiadają wspólne cele, gdzie głównym jest zmiana w sferze hierarchii wartości uczniów, podniesienie ich dojrzałości społecznej, emocjonalnej i moralnej. Z celu głównego wynikają inne, podrzędne cele, są nimi:

– redukcja zachowań agresywnych i autoagresywnych uczniów zarówno na terenie placówki, jak i poza nią (w czasie pobytu w miejscu stałego zamieszkania), kształtowanie umiejętności zastępowania agresji konstruktywnymi sposobami reagowania;

– kształtowanie postawy świadomej rezygnacji z używek, takich jak: papierosy, narkotyki, alkohol, leki; wybór sposobu życia zgodnego z zasadami higieny psychicznej;

– budowanie umiejętności krytycznej analizy skutków przynależności do subkultur i sekt religijnych, motywowanie do świadomej rezygnacji z kontaktów z patologicznymi grupami rówieśniczymi.

Różnorodność dostępnych programów profilaktycznych jest bardzo szeroka. Powstają nowe programy coraz bardziej atrakcyjne i wykorzystujące nowe metody działań. Szkoły są najczęstszym adresatem i odbiorcą tych programów. Niestety, jak każdy towar, mają one różną jakość. Nauczyciele mają co do niektórych zastrzeżenia, budzą bowiem wątpliwości. Często zresztą są one uzasadnione. Wśród głównych programów profilaktycznych na podstawie których budowane są te, które trafiają do realizacji, są[4]:

– programy informacyjne – mające na celu przekazanie odpowiednich informacji na temat skutków zachowań ryzykownych, a tym samym umożliwienie dokonywania racjonalnego wyboru. U podstaw tego typu działań leży informowanie o skutkach palenia, picia alkoholu, stosowania innych używek, wczesnej inicjacji seksualnej. Działania te miałyby zmierzać do zmiany zachowań. Prowadzone są

---

[3] J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne...*, op.cit., s. 20–23.

[4] Ibid., s. 35–41; Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego,* Warszawa 1995, s. 25–33.

często w formie wykładów, wyświetlania filmu. Jest to jedna z najczęstszych form profilaktycznych stosowanych w szkołach. Dowodzi jednak, że nie jest skuteczna na tyle, by powiedzieć, że wiedza może zmienić zachowania. Badania socjologiczne wykazały, że wśród osób nadużywających alkoholu są również pielęgniarki i lekarze. Dowodzi to, że sama wiedza nie jest wystarczająca, by uniknąć zachowań ryzykownych. Gaś podkreśla ważność przekazywanej informacji. To jej przypisuje podstawę dobrego programu profilaktycznego. Musi ona być właściwie dostosowana do odbiorców. Obejmuje takie działania, jak: właściwe wykorzystanie środków masowej informacji, ulotki, broszury, wykłady, seminaria dla dzieci w różnym wieku, młodzieży i dorosłych;

– programy edukacyjne – opierają się na założeniu, że ludzie w swoim działaniu dążą do zaspokajania podstawowych potrzeb miłości, bezpieczeństwa, przynależności czy poczucia własnej tożsamości. Zaspokajanie tych potrzeb z reguły dokonuje się za pomocą takich działań, które umożliwiają podnoszenie poczucia własnej wartości. Obserwuje się jednak, że osoby, które mają trudności w podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu problemów i porozumiewaniu się z innymi ludźmi, z reguły mają również trudności w zaspokajaniu własnych potrzeb w sposób konstrukcyjny dla nich samych i dla społeczeństwa. Życie udowadnia, że dopóki trudności te nie zostaną usunięte, osoby będą zaspokajać swe potrzeby w sposób niedostosowany, np. używając środków odurzających. Programy edukacyjne mają na celu pomóc w rozwijaniu podstawowych umiejętności życiowych. Obejmują takie umiejętności, jak: podejmowanie decyzji, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie problemów, porozumiewanie się interpersonalne, wzbudzanie działań umotywowanych. Stosuje się ćwiczenia np. komunikowania i mówienia „nie" w sytuacji nacisku grupowego, odraczania reakcji czy relaksacji;

– programy działań alternatywnych – ich celem jest pomoc w zaspokojeniu ważnych potrzeb (np. sukcesu, przynależności) oraz osiąganie satysfakcji życiowej przez stwarzanie możliwości zaangażowania się w działalność pozytywną, społeczną, sportową. Wielu ludzi nie ma możliwości realizowania swej potrzeby aktywności, podniesienia samooceny przez zdobywanie sukcesów czy też rozwoju zainteresowań. Dotyczy to zwłaszcza dzieci i młodzieży zaniedbanej wychowawczo. Wśród tych młodych ludzi występuje zachowanie, takie jak „nuda". Najlepszym tego przykładem są dzieci przesiadujące przy

trzepaku pod blokiem, czy przechadzające się ulicami miast szukając wrażeń. Działania alternatywne mają na celu stwarzanie alternatyw dla zachowań ryzykownych (picie, agresja, odurzanie się narkotykami). Służą ku temu miejsca oferujące atrakcyjne zajęcia: kluby sportowe, koła zainteresowań, teatry amatorskie, zespoły muzyczne, harcerstwo itp. Programy te dają młodzieży możliwość zaangażowania się w działalność, która dostarcza satysfakcji i sprzyja rozwojowi oraz jest akceptowana społecznie. Zapobiega to angażowaniu się w działania destrukcyjne;

– programy interwencyjne – zmierzają do pomagania jednostkom w identyfikowaniu swoich problemów i poszukiwaniu możliwości ich rozwiązywania. Interwencja obejmuje towarzyszenie im i wspieranie w krytycznych okresach życia. Podczas takiego „bycia razem" osobista komunikacja, dzielenie się doświadczeniami i empatyczne słuchanie pomagają w skutecznym radzeniu sobie z problemami osobistymi i rodzinnymi. Podstawowe techniki interwencji to: poradnictwo indywidualne i rodzinne, telefon zaufania i sesje konfrontacyjne. Coraz popularniejsze staje się również prowadzenie interwencji nieprofesjonalnej przez rówieśników (nastolatki pomagają nastolatkom w kłopotach), którzy inaczej zwani są jako doradcy rówieśniczy, opiekunowie rówieśniczy, liderzy grup rówieśniczych itp.;

– program zmniejszania szkód (*harm reduction*) – adresatami tych działań są grupy najwyższego ryzyka, wobec których zawiodła wcześniejsza profilaktyka, interwencje, terapia czy resocjalizacja. Są to narkomani, alkoholicy z długim stażem, prostytutki, recydywiści, którzy z różnych względów nie chcą zrezygnować z zachowań ryzykownych. Profilaktyka ta ma na celu nie tylko chronienie tych osób, ale również społeczeństwo przed skutkami ich zachowań np. zabezpieczenie przed szerzeniem się licznych chorób zakaźnych. Polityka zmniejszania szkód jest wyrazem bezsilności profesjonalistów wobec poważnych problemów społecznych. Podstawowe działania to: docieranie z opieką medyczną do narkomanów, wydawanie czystych narkotyków na receptę, wymiana igieł i strzykawek, pomoc socjalna, dystrybucja prezerwatyw, itp. Uzasadnieniem dla tego typu programów jest założenie, że wiele osób nie zrezygnuje z zagrażających zachowań, należy więc zmniejszyć zagrożenie. Program ten budzi wiele kontrowersji i niezgodę na te formy działania. Przeciwnicy mówią, że to wyraz zgody społeczeństwa na zachowania dewiacyjne, ich ułatwianie i utrwalanie. Oburzenie wynika również z tego, że wydawane

są duże sumy pieniędzy publicznych na ten cel. Obrońcy twierdzą, że trzeba mieć świadomość, iż z życia społecznego nie da się całkowicie wyeliminować patologicznego marginesu. Jest to zatem wybór „mniejszego" zła.

Obserwacje wciąż pokazują, że szkoły i kadra edukacyjna nie są w pełni dostosowane do tego, by skutecznie przeprowadzać działania profilaktyczne. Nauczyciele często rozkładają ręce z bezsilności, ponieważ na nich ciąży prowadzenie programów wspomagających profilaktykę. Mimo że w szkołach funkcjonuje pedagog i przy jego pomocy są realizowane te programy, to często bywa, iż w konfrontacji z zachowaniami patologicznymi kadra przyznaje, że nie posiada specjalistycznego przygotowania do realizacji takich programów. Powinno się więc szczególną uwagę przywiązać do tegoż tematu. Przybiera na znaczeniu umiejętność terapeutyczna nauczyciela, wskazuje to również na potrzebę nabywania i doskonalenia umiejętności przez dzisiejszych nauczycieli. Konieczne jest to bowiem, by zapewnić uczniom profesjonalną pomoc[5]. Prawdą jednak jest, że w dobie, gdy na nauczyciela nakładane są coraz to nowe obowiązki, pomimo uprzywilejowania tego zawodu, niesatysfakcjonujące zarobki zniechęcają do realizacji tych zadań z aprobatą. Co w konsekwencji prowadzi do nieefektywnych wyników widocznych w codziennym życiu szkoły i młodzieży w niej funkcjonującej. Jakie zatem kroki wykonać, aby zmobilizować i zachęcić młodych ludzi do angażowania się w programy profilaktyczne? Jak uzyskać efekty realizacji takich działań?

Wiele nadziei na rozwój i skuteczną profilaktykę daje tzw. edukacja nieformalna i związane z nią młodzieżowe programy rówieśnicze. Rezultaty działań jakie z tego wynikają, są zadziwiająco skuteczne. Jak wobec tego funkcjonują te przedsięwzięcia w rzeczywistości? Jakie jest źródło tych efektów? Przyjrzyjmy się bliżej temu zagadnieniu. Okazuje się, że rówieśnicy mają bardzo silny wpływ pozytywny lub negatywny na zachowanie nastolatków. Zwłaszcza zauważalne jest to w okresie dorastania. Wynika to z większej swobody jaką posiadają – m.in. dłuższe przebywanie poza domem wśród kolegów i koleżanek, świadome zastanawianie się nad tym „kim jestem" i „jaki jestem". Nastolatek, usiłując znaleźć swoją tożsamość, będzie obserwował bliskie otoczenie, przyglądał się temu, jak widzą go inni. Młodzież w tym

[5] J. Moczydłowska, I. Pełszyńska, *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie,* Rzeszów 2004, s. 13–14.

okresie bowiem poszukuje możliwości budowania własnej indywidualności. Ważnym elementem jest przebywanie w tym okresie wśród rówieśników, chodzi jednak o to, aby przejmowane wartości i postawy promowały zdrowie, konstruktywne zachowania oraz odrzuciły działania destrukcyjne i aspołeczne[6]. Grupy rówieśnicze tworzą się przede wszystkim ze względu na więzi, które cechują się bliskością i wzajemną aprobatą. Ich charakterystyczną cechą jest również to, że rówieśnicy są w tym samym lub podobnym wieku. Ma to duże znaczenie jeśli chodzi o wiarygodność tych grup względem siebie. Młodzież w tym samym wieku posługuje się zrozumiałym dla siebie językiem, łatwiej jest otworzyć się przez grupą rówieśników niż przed dorosłą osobą, mówią więc szczerze co myślą i co czują, zadają pytania i dyskutują. Ważność jaką nadaje się grupie przybiera dlatego na wartości, że nadaje poczucie „jakości" danej jednostce. Grupa jest miejscem zaspokajania wielu istotnych potrzeb, w tym przynależności, akceptacji, zrozumienia, bezpieczeństwa itp. Normy i zasady jakimi posługuje się grupa, będą wpływać na zachowania młodych ludzi. Chcąc być tolerowanymi i zyskać akceptację grupy będą ulegać konformistycznym zachowaniom. Bezkrytycznie podporządkowywać się normom, wartościom i poglądom obowiązującym w danej grupie społecznej[7], godzić się, by móc być z innymi i nie narazić się na izolację społeczną (osobie która nie dostosowuje się, odbierane są przywileje należące do członków grupy). Im bardziej dana grupa jest ważniejsza, tym bardziej jednostce zależy na przynależności do niej, tym większy posiada wpływ na jej zachowanie. Motywacje skłaniające do nadmiernego angażowania się mają osoby, które posiadają słabą więź z rodzicami. Często w takich sytuacjach młodzi ludzie, nawet gdy grupa funkcjonuje niekorzystnie i dysfunkcyjnie, nie są w stanie się jej przeciwstawić, aby nie zostać odrzuconym. Prowadzi to nierzadko do zachowań ryzykownych typu palenie, picie alkoholu lub używanie agresji. Przeciwieństwem takiej postawy jest wypowiedzenie głośno swojego niezadowolenia. Literatura podkreśla jednak, że łatwiej jest to uczynić, jeśli ma się po swojej stronie kilku sprzymierzeńców. Zaznaczają się tutaj dwie postawy występujące w grupach, które są współodpowiedzialne za zachowania przyjęte przez mło-

---

[6] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia*..., op.cit., s. 45.

[7] Encyklopedia PWN, Konformizm, [http://encyklopedia.pwn.pl/index.php?module=haslo&id=4008817], dostęp: 2011 r.

dych ludzi. Wyróżniają się z tych grup dwa stanowiska, jedno z nich negatywnie wpływa na osobników przynależnych do grupy, drugie natomiast oddziałuje pozytywnie. Mowa tu o liderach i zajmowanym przez nich miejscu w grupie. Negatywni liderzy to osoby, które wpływają destrukcyjnie na rozwój grupy czy pojedynczej jednostki, skłaniają często do zachowań niemieszczących się w normach (np. picie, palenie, wulgaryzmy, wagary). W swoich metodach, aby osiągnąć cel wykorzystują siłę fizyczną, wymuszanie, groźby itp. Pozytywni liderzy natomiast nie posługują się narzędziami represji, dlatego są to jednostki mniej zauważalne. To oni jednak są autorami przeciwstawnych postaw wobec zgubnych norm. Taki atrakcyjny rówieśnik lub starszy kolega ma znaczną siłę oddziaływania, stanowi pozytywny wzorzec, jest dowodem na to, że nie wszyscy akceptują złe zachowania. Tak jak wcześniej wspomniano, wystarczy kilku sojuszników, aby jednostka nabrała śmiałości, odwagi do tego, by zmienić swoje zachowanie na podobne do reprezentowanego przez pozytywnego lidera[8]. Wnioski z tego płynące są takie, że niezależnie od sytuacji i zachowań w grupie, to rówieśnicy mają ogromny wpływ na postawy i zachowania przebywających w nim jednostek. Edukacja rówieśnicza odnosi widoczne efekty dlatego, ponieważ wykorzystuje aktywność młodych ludzi, by wpływać na postępowanie rówieśników. Młodzieżowe programy rówieśnicze to wysoce skuteczne używanie roli pozytywnego lidera. To kompleksowe działania profilaktyczne opierające się na prawidłowościach rozwojowych okresu dojrzewania, wykorzystujące aktywność własną młodzieży w rozwiązywaniu istotnych dla niej problemów. Programy młodzieżowe tworzone są w celu:

– stwarzania młodzieży okazji do angażowania się w działania prospołeczne, umożliwiania podejmowania decyzji dotyczących życia osobistego i lokalnej społeczności oraz przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje otoczenie;

– uczenia nastolatków umiejętności przeciwstawiania się negatywnej presji rówieśniczej, związanej z ich angażowaniem się w działania antyspołeczne i autodestrukcyjne;

– rozwijania u młodych ludzi różnych umiejętności i poczucia kompetencji w zakresie funkcjonowania społecznego, interpersonalnego i intrapsychicznego[9].

---

[8] J. Szymańska, *Programy profilaktyczne...*, op.cit., s. 29–30.

[9] Z.B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia...*, op.cit., s. 44.

Młodzieżowe programy rówieśnicze posiadają swoją wybraną specyfikę, obejmującą nie tylko zasygnalizowane powyżej prawidłowości wywierania wpływów rówieśniczych, ale również zadania stojące przed nastolatkami, jak też strategie i sposób działania jakimi się posługują. Przyjrzyjmy się zatem głównym rodzajom takich programów:

1. Programy rówieśniczego doradztwa – inaczej zwane programami pozytywnych wpływów rówieśniczych lub grupami wsparcia rówieśniczego (*peer helping programs*, *natural helpers programs*). Są to wysoce zorganizowane zróżnicowane działania (tj. młodzieżowy telefon zaufania, grupy wsparcia rówieśniczego, poradnictwo indywidualne, mediacje grupowe). Kierowane są do różnych grup wiekowych począwszy od szkoły podstawowej, a kończąc na wyższych uczelniach, także do różnych środowisk, m.in. szkoły, instytucje pomocowe, placówki środowiskowe, grupy religijne itp.). Programy te wykorzystują naturalne zjawiska jakie zachodzą między młodzieżą, bowiem w trudnych sytuacjach, poszukują wsparcia u swoich rówieśników posiadających podobny system wartości oraz mających podobne oczekiwania i doświadczenia. Rówieśnicy z kolei starają się pomóc jak najskuteczniej, jednak brakuje im odpowiedniej wiedzy i umiejętności, zatem ich pomoc bywa często ograniczona. Próbując pomagać rówieśnikom często wikłają się w podobne problemy. Tak więc program rówieśniczych doradców bazuje na istniejącej w danym środowisku młodzieży nieformalnej pomocy w postaci wsparcia rówieśniczego i umożliwia nastolatkom jednocześnie nabywanie umiejętności pomagania tym, którzy się do nich zwrócą z prośbą o wsparcie. Doradcą rówieśniczym z reguły pozostaje osoba, która cieszy się zaufaniem w środowisku, jest gotowa, by odbyć szkolenie dające szereg umiejętności psychologicznych oraz wyraża chęć współpracy z dorosłym koordynatorem takiego programu. Przed doradcami stawiane są wysokie wymagania, dlatego uczestniczą oni w wielu szkoleniach prowadzonych przez dorosłych specjalistów, w których udział biorą inni doświadczeni już doradcy rówieśniczy. Szkolenia obejmują przede wszystkim: umiejętności porozumiewania się, nawiązywania i utrzymywania przyjaznych relacji z innymi ludźmi, pomagania w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji, modelowania konstruktywnych zachowań, dochowywania poufności rozmów oraz

poszerzania świadomości swoich ograniczeń i kierowania do specjalistów w sytuacjach poważnych problemów[10].

2. Programy nauczania rówieśniczego – inaczej zwane także programami rówieśniczej edukacji (*peer tutoring*, *peer educators*, *peer academic assistans*, *peer mentoring*) wykorzystują zjawisko naturalnego uczestniczenia młodych ludzi w działaniach wychowawczych, opiekuńczych i edukacyjnych. Taką formę działania zaobserwowano w Stanach Zjednoczonych, gdzie została zainicjowana ze względu na pogarszającą się sytuację ekonomiczną szkół, a mającą na celu pozyskanie dodatkowych, bezpłatnych pracowników. W efekcie stały się one istotnym elementem systemu edukacyjnego, ponieważ pozwalają zaspokajać dwie równoległe potrzeby, a mianowicie:

– zapewniają szkole nieograniczone wsparcie ze strony bezpłatnych paraprofesjonalistów;

– umożliwiają młodym ludziom podejmowanie znaczących ról i przyjmowanie odpowiedzialności za dojrzałe działania.

Programy tego rodzaju – choć głównie prowadzone w szkole – docierają do wszystkich środowisk, w których znajdują się dzieci i młodzież[11]. Podstawową cechą programów rówieśniczej edukacji jest to, że zamiast koncentrować się na procesach grupowych lub pozytywnej presji rówieśniczej, dążą do promowania zdrowego stylu życia. Rola dorosłego opiekuna ogranicza się w tym do przygotowania merytorycznego nastolatków, doradzania i kontrolowania głównych działań programu. Niezbędne jest jednak, aby dorosły opiekun cieszył się autorytetem młodzieży, doceniał wartość rówieśniczej edukacji oraz był zwolennikiem niekonwencjonalnych metod nauczania. Programy tego typu są skuteczne, albowiem osoby przekazujące informacje są w wieku odbiorców tych informacji, i jak już wcześniej zostało wspomniane ma to bardzo duży wpływ na efekty odbioru, a co za tym idzie na konkretne zmiany w zachowaniu. Webb zidentyfikował sześć podstawowych warunków, jakie należy spełnić, aby wystąpiła skuteczna transmisja wiedzy, postaw i zachowań między młodzieżą zaangażowaną w programie rówieśniczym. Jednym z tych warunków jest założenie, że nauczający nastolatek musi dostarczać nauczanemu rówieśnikowi pomocy zgodnej z jego potrzebami. Procedura tego dostarczania powinna być ściśle określona w zakresie stosowanej strate-

---

[10] Z.B. G a ś, *Profilaktyka w szkole,* Warszawa 2006, s. 176.

[11] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia…,* op.cit., 1995, s. 46–47.

gii i metod. Musi być również jednoznacznie określona w czasie oraz prowadzona w sposób zrozumiały dla osoby wspomaganej w uczeniu się. Nauczający ma także obowiązek zapewniać okazje, w których nauczany będzie mógł wykorzystać i zastosować nowo nabyte wiadomości i umiejętności. Rezultatem tego będzie widoczny efekt doświadczania korzyści z takiej formy działania. Procedura taka w sposób niezwykle skuteczny eliminuje szereg czynników ryzyka i wprowadza w to miejsce czynniki sprzyjające konstruktywnemu życiu[12].

3. Programy rówieśniczych liderów (*peer leaders*, *peer mediation*, *peer modeling programs*, *peer collaboration programs*) – wykorzystują prawidłowości funkcjonowania naturalnej grupy rówieśniczej i ról, jakie młodzież pełni w swoim środowisku. W szczególności są one adresowane do nastolatków, którzy są przywódcami w swojej grupie kolegów, cieszą się akceptacją i uznaniem rówieśników i często są przez nich wybierani jako przedstawiciele środowiska młodzieżowego, np. samorząd uczniowski. Młodzi ludzie biorący udział w programie uczestniczą regularnie w działaniach edukacyjnych i tam doskonalą swoje umiejętności. Rola lidera wiąże się bowiem z faktem podejmowania aktywności w różnych sferach (relacje interpersonalne, nauka, rozrywka, praca, pomoc w sytuacjach konfliktowych i kryzysowych). Nacisk więc na szkoleniach szczególnie położony jest na rozwijanie umiejętności: porozumiewania się i współpracy z rówieśnikami oraz osobami znaczącymi; przewodzenia w grupowym rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji; sprawności w zakresie autoprezentacji i wystąpień publicznych; organizowania pracy zadaniowej w grupie rówieśniczej; podejmowania i promowania inicjatyw o charakterze środowiskowym. Programy rówieśniczych liderów najczęściej działają w oparciu o model SIM (*Social Influence Model*), a więc przez wywieranie konstruktywnej presji rówieśniczej przyczynia się do modelowania u młodych ludzi zdrowych zachowań. Ten rodzaj programów najczęściej wykorzystywany jest w profilaktyce uzależnień, kiedy to nastolatkowie przez dyskusje grupowe, działania zadaniowe wywierają silny pozytywny wpływ na poglądy, przekonania, postawy i zachowania swoich rówieśników.

Programy rówieśnicze dają wiele możliwości rozwoju, młodzież przez taką formę działań może skorzystać z szeregu możliwości doj-

---

[12] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy rówieśnicze cz. 1*, „Remedium" 2003, marzec, s. 1–3.

ścia do zdrowego funkcjonowania. Korzystają przy tym nie tylko oni sami, ale także otaczające ich społeczeństwo. Zbigniew Gaś[13] wskazuje na badania jakie wykonano pod kątem skuteczności takich programów. Wynika z nich, że są one jak najbardziej efektywne we wszystkich trzech obszarach działań profilaktycznych:

– wspieraniu dzieci i młodzieży w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi, zagrażającymi zdrowemu rozwojowi. Dzieje się to m.in. przez uczenie i rozwijanie umiejętności psychospołecznych;

– eliminowaniu czynników ryzyka sprzyjających powstawaniu dysfunkcji, m.in. przez ograniczanie konfliktów, negatywnej presji rówieśniczej, przemocy, norm sprzyjających zachowaniom dysfunkcjonalnym, przepisom ułatwiającym podejmowanie zachowań destrukcyjnych;

– wprowadzaniu czynników sprzyjających zdrowemu rozwojowi i konstruktywnemu stylowi życia (przez wprowadzanie norm i przepisów promujących zdrowie, restrukturyzację relacji rówieśniczych oraz zmiany środowiskowe w lokalnej społeczności).

Na uwagę zasługuje fakt, że działania te zwłaszcza trafiają do grup młodzieży wychowanej w trudnych warunkach, która to doznała rozczarowania ze strony dorosłych. Łatwiej jest im nawiązać kontakt, otworzyć się mówiąc szczerze co czują i myślą, dyskutując na różne tematy z rówieśnikami. Programy rówieśnicze pozwalają na bezpośrednie zaangażowanie młodzieży w kreowaniu zdrowego trybu życia wśród ich rówieśników. Docieranie i przebywanie z nią, choćby na przerwie, daje duże pole do wykorzystania. Największe korzyści z zastosowania tego rodzaju edukacji to osiąganie długoterminowych efektów. Informacje przekazywane przez rówieśników wydają się być bardziej wiarygodne, język jakim posługuje się edukator rówieśniczy jest zrozumiały. Najważniejsze w tej metodzie jest to, że tym sposobem działania można dotrzeć bezpośrednio do młodzieży z grupy wysokiego ryzyka. Samo uczestniczenie w projekcie daje wiele korzyści. Młodzi ludzie mają możliwość stanąć oko w oko ze swoimi słabymi i mocnymi stronami, nauczyć się pracy w grupie, m.in. uzupełniania się, kompromisu, zrozumienia. Wymienione cechy, to te których dziś w szkole czy w relacjach młodych ludzi brakuje. Pożytek jaki niesie dalej za sobą udział w programach rówieśniczych to zdobywanie nowych umiejętności, zdolności, kompetencji w realizowaniu założo-

[13] Z.B. G a ś, *Profilaktyka w szkole...,* op.cit., s. 179.

nych celów. Wprowadzenie takiej metody profilaktyki do szkół jest ekonomiczne, ponieważ autorami są uczniowie, a projekt taki oparty jest wyłącznie o ich pomysły. Przeszkolonymi liderami powinni zostać uczniowie, którzy cieszą się zaufaniem ze strony kolegów i koleżanek w szkole, po drugie reprezentują postawy abstynenckie wobec środków odurzających, po trzecie wykazują predyspozycje do pracy z grupą, z którą łatwo nawiązują kontakty oraz są pozytywnie nastawieni do świata i ludzi, a przede wszystkim chętni i otwarci na zdobywanie wiedzy i umiejętności[14]. Potencjał jaki tkwi w młodzieży warto wykorzystać dla dobra środowiska szkolnego. Działania ich powinny być postrzegane w kategoriach wspólnych interesów, szkoły jako instytucji o charakterze edukacyjnym oraz młodzieży, jako potencjału pomysłów dającego szansę na lepsze poznanie się, wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb względem dorosłych.

Młodzieżowe programy rówieśnicze wspomagane są także wolontariatem młodzieżowym. Tej formie działań poświęcę więcej uwagi, z racji tegorocznych obchodów Europejskiego Roku Wolontariatu. Począwszy od zrozumienia, czym jest wolontariat młodzieżowy wyjaśnijmy, że polega on na pomocy w programie profilaktycznym przez przeszkolonego nastolatka. Wolontariusz pełni funkcję pomocniczą, nie otrzymuje z tego tytułu wynagrodzenia, czerpie satysfakcję z aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i związanego z tym rozwoju osobistego lub zawodowego. Praca taka jest dobrowolna i społecznie bardzo użyteczna. Tak rozumiany wolontariat dostarcza okazji do rozwoju zdolności i indywidualności, podejmowania konkretnych działań w celu pomagania innym oraz czerpania satysfakcji z przydatności osobom zagubionym, przeżywającym trudności i potrzebującym wsparcia. Wolontariat to świetna okazja do realizowania swojej pasji, rozwijania umiejętności i kompetencji oraz do zdobywania doświadczeń w czasie wolnym od zajęć. Daje on szansę wykorzystania własnych umiejętności i doświadczeń, rozwinięcia zainteresowań, zdobycia doświadczenia w nowych dziedzinach. Jest specyficzną formą zaangażowania, opierającą się na dobrowolności, nieodpłatności i głębszej motywacji, skłaniającej do poświęcania swego czasu i swoich zdolności innym ludziom. Wolontariat zaczyna się

[14] M. N i k o ł a j u, *Edukacja rówieśnicza. Nadzieja dla profilaktyki,* „Aspekty" 2003, nr 3 (17) [http://www.bialystok.edu.pl/cen/archiwum/aspekty/aspekty_3_17_2003/art06.html], dostęp: 2011 r.

tam, gdzie człowiek gotowy jest z własnej woli, nieodpłatnie, wskutek jakiegoś wewnętrznego przekonania, zaoferować pomoc ludziom sobie nieznanym[15]. Obecnie wolontariusze są postrzegani, jako ludzie świadomie bez przymusu udzielający pomocy na rzecz innych. Taki sposób działania młodych ludzi mobilizuje do aktywności, wiąże się z wszechstronnym rozwojem i stanowi rodzaj nietypowego doświadczenia edukacyjnego. Wolontariat mieści się zatem w sektorze edukacji nieformalnej. Wolontariusz przez swoją pracę rozszerza dotychczas zdobytą (w ramach edukacji formalnej) wiedzę, rozwija swoje umiejętności, a także nabywa szereg kompetencji, nie tylko z zakresu aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim, ale również w zakresie kształtowania czynności instrumentalnych, czyli związanych bezpośrednio z podejmowanymi działaniami. Proces ten dotyczy w dużej mierze samokształcenia jednostki i często obejmuje sferę samorealizacji[16].

Dzisiejsze możliwości pozwalają jednostce docierać bezpośrednio tam gdzie pomoc jest bardzo wskazana. Przykładem takich działań może być docieranie na dziecięce odziały onkologiczne, czy angażowanie się w akcje typu: „marzycielska poczta" (mającą na celu wysyłanie listów do ciężko chorych dzieci). Zaangażowanie rówieśników czy nawet całej szkoły w zbieranie nakrętek dla chorych dzieci jest uwrażliwiającą formą pomocy innym, przy okazji często dodatkowo pozyskujemy świadomość ekologiczną i chęć angażowania coraz większej liczby osób, ponieważ to co i tak trafiało do kosza i zaśmiecało ziemię, może zmienić realnie kogoś rzeczywistość. Działania takie uświadamiają młodym zaangażowanym ludziom wiele problemów, często nie zdają oni sobie sprawy z tego, jak niewiele potrzeba, by móc zmieniać realia osób potrzebujących, korzystając przy tym samemu. Zwrócenie chociażby uwagi na to, że jest się zdrowym, a potrzeby i często pretensje o braki materialne czy rzeczowe nikną przy tym, czego młody człowiek doświadcza udzielając się i pomagając potrzebującym. Pomysłem na projekt rówieśniczy mogłoby w tym przypadku być utworzenie klubu pomocy (wolontariuszy) przy szkole, innych twórczych grup

---

[15] T. Neckar-Ilnicka, *Nauczyciel jako wolontariusz. Obszary pracy wolontarystycznej w instytucji edukacyjnej,* [w:] *Edukacja jutra,* red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005, s. 292–293.

[16] A. Zadrożna, *Wolontariat międzynarodowy jako jedna z form kształcenia ustawicznego*, [w:] *Edukacja jutra*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005, s. 178–179.

rówieśniczych, takich jak np. grupa teatralna, muzyczna, plastyczna czy kabaretowa mogłaby mieć duże znaczenie w momencie połączenia wspólnych sił. Wystawianie sztuki w ośrodku dla ludzi starszych czy bajki na oddziale dziecięcym jest bezcennym wkładem w te środowiska, w zamian za satysfakcje i korzyść emocjonalną, zdobycie nowych umiejętności oraz poczucie dobrze wykorzystanego czasu. Szkoła osiąga dodatkowe korzyści, ponieważ osiągnięcia tych grup kojarzone są m.in. z przynależnością do niej. Uczniowie wypracowują więc dobry wizerunek szkoły. Ponadto wykorzystując młodzieżowe grupy teatralne, można ową formą profilaktyki wystawiać znane i lubiane sztuki, a dochodem ze sprzedaży biletów wspierać placówki do których dociera grupa wolontariuszy poprzez zakup np. zabawek dla dzieci z oddziału onkologicznego. Działania takie mają na celu połączenie sił grup rówieśniczych o innych zainteresowaniach, wskazanie im wspólnego celu i zachęcenie do współpracy.

Rola wolontariatu młodzieżowego w profilaktyce jest bardzo istotna. Należy promować takie formy działań, pomimo trudności i niebezpieczeństw na jakie napotyka. Bieżący rok jest szczególnie wyróżniony w tym temacie, ponieważ jak wcześniej wspomniałam, Komisja Europejska ogłosiła 2011 r. Europejskim Rokiem Wolontariatu propagującym aktywność obywatelską. Jest to wyraz uznania dla wielu ludzi w Europie, którzy w wolnym czasie pracują bezpłatnie w swoich społecznościach, np. w szkołach, szpitalach, klubach sportowych, chroniąc środowisko naturalne, zapewniając opiekę społeczną i pomagając ludziom w innych krajach. Ich wysiłek, a także wysiłek wielu tysięcy organizacji wolontariackich zmienia na lepsze nasze życie w wielu aspektach. Europejski Rok Wolontariatu jest również wyzwaniem dla 3/4 Europejczyków, którzy nie są jeszcze zaangażowani w żadne działania wolontariackie. Jest to ogromna liczba ludzi, celem więc takich imprez jest pokazanie, że oni także mogą zmienić świat i siebie[17]. Nasz kraj również będzie uczestniczyć w promowaniu tej formy działania profilaktycznego. Głównym organizatorem odpowiedzialnym za realizację EYV 2011 Tour[18] w Polsce jest Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, które wspólnie z partnerami

[17] [http://europa.eu/volunteering/pl/press-media], dostęp: 2011 r.

[18] European Year of Volunteering 2011 Tour – to jedno z głównych wydarzeń organizowanych przez Komisję Europejską w ramach przypadającego Europejskiego Roku Wolontariatu.

(m.in. Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji) przygotowało szereg wydarzeń promujących wolontariat[19]. Przybliżone zostaną różne rodzaje wolontariatu, w tym m.in. wolontariat młodzieżowy, ale także np. e-wolontariat, wolontariat sportowy, medyczny, pracowniczy, seniorów, w kulturze, sztuce i inne. W obliczu niewiedzy, jaką wykazało badanie CBOS, należy jak najczęściej organizować takiego typu przedsięwzięcia, mające na celu uświadamianie społeczności (również tej lokalnej, aby szeroko dotrzeć z informacjami dotyczącymi profilaktyki z udziałem wolontariatu).

Wracając do młodzieżowych programów profilaktycznych zauważyć można wyraźnie, że są wielką szansą na to, by szkoła (nie tylko) zwłaszcza w dzisiejszych czasach nabierała porządku i ładu. Profilaktyka powinna być prowadzona w sposób rzetelny i dostosowany do potrzeb, jakie mają miejsce w konkretnej placówce. Należy przykładać większą uwagę, aby wciąż podnosić poziom profesjonalizmu, być otwartym na nowe działania, a przede wszystkim na to, by chcieć współpracować z młodzieżą na równych i sprawiedliwych warunkach i mądrze wykorzystywać potencjał jaki tkwi w młodych ludziach. Dobrze rozumieć naturalną zasadę rówieśnictwa i zrobić z niej odpowiedni użytek dla dobra szkoły i społeczeństwa, a najbardziej dla zagubionej często w swym zachowaniu młodzieży. Skuteczność prowadzonych programów profilaktycznych zależy, w dużej mierze od kompetentnej osoby dorosłej, która w pełni akceptuje rolę rówieśniczych wolontariuszy oraz posiada wiedzę o procesach rozwojowych w okresie dojrzewania. Role takie może pełnić psycholog, pedagog, pracownik socjalny lub nauczyciel pracujący w szkole, jak również profesjonalista spoza szkoły. Ważną sprawą

---

[19] G. M a k o w s k i, *Młody, bogaty, wykształcony, religijny – mit polskiego wolontariusza*, Badanie CBOS, Warszawa 2011 [http://erw2011.gov.pl/static/upload/komunikat-2.pdf], dostęp: 2011 r.; komunikat badań z którego wynika, że większa część respondentów prawidłowo wskazuje, że wolontariat jest formą dobrowolnej, nieodpłatnej pracy na rzecz instytucji publicznych (62% wskazań), organizacji społecznych (54%), nieodpłatnego zaangażowania się w działalność organizacji, takich jak Ochotnicza Straż Pożarna czy Ochotnicze Wodne Pogotowie Ratunkowe (38%), bądź też w pracę na rzecz sąsiadów lub wspólnoty mieszkaniowej (29%). Znaczny odsetek respondentów myli wolontariat z działalnością mającą charakter propubliczny, a nawet filantropijny, która jednak wolontariatem nie jest. Na przykład 26% ankietowanych uważa, że wolontariat to wysłanie dobroczynnego SMS-a albo wrzucenie pieniędzy do puszki w trakcie zbiórki publicznej (49% wskazań). Przykładem niezrozumienia, to mylenie wolontariatu ze stażem lub praktykami (16%), traktowanymi często jako etap kariery zawodowej.

– przy realizowaniu takich działań – jest, aby szkoła sprzyjała pozytywnym relacjom rówieśniczym, zachęcała uczniów do uczestnictwa w programach, a nie oceniała ich. W tym miejscu rola lidera rówieśniczego ma duże znaczenie, prowadzi do ułatwienia porozumiewania się dorosłych i młodzieży. Lider jest kimś w rodzaju tłumacza. Dzięki temu świat dorosłych i młodzieży ma możliwość na efektywne porozumiewanie się. Ważnym aspektem w roli, jaką sprawują młodzi ludzie, jest zgodność tego co mówią z tym, co robią. To jest bardzo mocny argument przemawiający za tym, że to właśnie profilaktyka „młodzieży" jest bardziej przekonująca od profilaktyki „dorosłych". Szkoła powinna być otwarta na nowatorskie działania profilaktyczne, bowiem niezaprzeczalnym faktem jest, że rezultaty jej stosowania są w efektach wręcz zadziwiające i przynoszące wiele korzyści.

Przyjrzyjmy się więc bliżej propozycjom jakie można zastosować w praktyce. Istnieją niezliczone rozwiązania na to, by inspirująco zachęcać młodych ludzi do spojrzenia na temat buntu czy łatwego życia wypełnionego używkami. Fundamentalną sprawą, gdy podejmujemy działania profilaktyczne jest zachęcanie dzieci i młodzieży do zwrócenia uwagi na inne metody spędzania czasu. W tym miejscu pojawiają się liczne problemy, w tym: nieubłagalne przepisy biurokratyczne, czy nawet sama niechęć władzy szkoły lub nauczycieli do tego, by zaangażować się sercem w takie działania. Jestem przekonana, choć zaczyna również być to widoczne dla każdego z nas, że młodzież nie ma zorganizowanego czasu. Takiego czasu, który by fascynował i porywał, miejsc gdzie z chęcią przychodzą i działają młodzi ludzie. Niekoniecznie szkoła musi spełniać taką rolę, choć to ona ma ogromny potencjał do takich możliwości. Wymienić można mnóstwo pomysłów, jakie może ona wykorzystać, np. przy placówkach. Utworzyć można liczne kluby zainteresowań (fan-kluby), teatr sztuki, drużynę wędkarską, drużynę harcerską. Działania te mają na celu zaszczepienie pasji, wyciągnięcie całego potencjału jaki tkwi w młodym organizmie. Taki sposób podejścia dorosłych wobec dzieci i młodzieży, okazałby się w skutkach bardzo mile zaskakujący. Urozmaiceniem mało interesujących często dla młodych ludzi zajęć profilaktycznych, mogą być zapraszani goście, zespoły (odwiedzają szkoły, domy dziecka lub tzw. poprawczaki). Ludzie, którzy sami doświadczyli tragicznych skutków jakie niosą za sobą narkotyki, alkohol czy inne uzależnienia mogą w rzeczywisty sposób opowiedzieć młodym ludziom, gdzie prowadzi takiego rodzaju postępowanie. Jest to

ciekawa forma profilaktyki, ponieważ muzycy proponują młodzieży coś, co jest im bliskie. Dodatkowym atutem jest bardzo często wiek, który przyciąga uwagę, ale także wywołuje akceptację ze strony odbiorców. Tutaj ponownie działa zasada grupy rówieśniczej, dlatego że język w jakim przekazywane są informacje jest zrozumiały dla młodzieży. Muzyka rap, hip-hop itp., współczesne przesłanie w słowach piosenki budzi zaciekawienie, ponieważ są to historie życiem pisane. Często zdarza się, że po takich doświadczeniach ludzie, którzy osiągnęli „dno" odnajdują na swojej drodze Boga. Zaczynają żyć pełnią życia duchowego, do czego zachęcają innych. Pracują jako wolontariusze przy fundacjach, by móc swoją historią pomagać innym – zwłaszcza młodym ludziom. Metody i sposób, w jaki ich słowa docierają do młodych serc jest wprost zadziwiający, ponieważ „nikt tak nie zrozumie człowieka, jak ten który przeszedł tą samą drogę cierpienia". Warto więc tym bardziej korzystać z takich rozwiązań, są one bezcenne, ponieważ napisało je samo życie. Młody człowiek zaczynając stosować używki, nie zastanawia się nad konsekwencją tego czynu. Nie dopuszcza takiej myśli, że mógłby się uzależnić, traktując używki jako dobry sposób na rozrywkę. Ludzie, tacy jak Piotr Stępniak – były gangster, bandyta, złodziej, sprzedawca narkotyków, odsiadujący w więzieniu kilkanaście lat, opowiada o tym, że jego drogą była droga zła, a obecnie prowadzi działania profilaktyczne, dociera do szkół, domów poprawczych, domów dziecka, więzień itp. Mirek Kola Kolczyk – młody raper wyśpiewujący o inspiracji pozwalającej przetrwać trudne chwile, Bogu, który zmienia rzeczywistość i o tym jakie było jego „brudne" życie, dokąd prowadzi życie z używkami – współpracuje razem z Piotrem Stępniakiem, organizując zajęcia profilaktyczne z rapem. Każdy z tych „chłopaków" podkreśla jaki mocny wpływ mają korzenie rodzinne na sposób wychowania i później dokonywane wybory. Każdy z nich podkreśla, jak trudno jest, gdy brak nadziei, bo chce się inaczej, a nie umie się nic zmienić. W końcu każdy z nich pokazuje drogę wyjścia, w tym przypadku duchowość ma ogromne znaczenie.

Chcąc efektywnie dotrzeć do młodzieży, potrzebujemy nowatorskiego spojrzenia na przekaz, który młodzi będą chcieli odebrać. Ten sposób profilaktyki ma swoje bardzo pozytywne strony. Potwierdza to w wywiadzie dyrektor liceum, która wyraziła zgodę na taką formę profilaktyki – „Dzisiejsza młodzież jest pozbawiona autorytetu, nie ma go w szkole, rodzinie i szuka go wśród kolegów, podąża za tzw. tłu-

mem, nie zawsze w słusznym kierunku. Jeśli dzięki temu uda się uratować chociaż jednego ucznia, to będę szczęśliwa"[20]. Zorganizowane warsztaty pt. „Nie wstydź się powiedzieć NIE" pokazują, że jest to efektywny sposób działania. Ludzie którzy zachęcają, by mówić „nie" używkom, którzy wybrnęli ze świata brudnego – oni właśnie mogą stać się autorytetem pomocnym w podejmowaniu świadomej decyzji młodzieży. Trafia to do młodych ludzi, ze względu na szczerość i brak udawania, opowiadanie o konsekwencjach związanych z zażywaniem narkotyków, piciem alkoholu itp., które doprowadzają do patologii, nie jest wymuszone, jest to na poziomie młodzieży w ich języku. Ważnym elementem w podejmowaniu takich działań jest szczególne zwrócenie uwagi na to, by mówiąc o paleniu, piciu itp. umniejszać ich wartość, podkreślając i kładąc nacisk na negatywne skutki takich zachowań. Mając jednak świadomość, że młodzi ludzie chłoną informacje i wyciągają sobie z nich to, co im odpowiada, profilaktyka może odnieść odwrotny niż zamierzony skutek. Edukator rówieśniczy w tym miejscu ma wiele możliwości, ponieważ teoria nie zawsze pokrywa się z praktyką. Odpowiednie przekazanie młodzieży praktycznej strony złych wyborów, jest odpowiedzialnością zarówno lidera, ale przede wszystkim osoby, która nadzoruje działania profilaktyczne. Współpraca dorosłych i młodzieży ma tu istotne znaczenie. Wzajemna relacja uczeń–nauczyciel pozwoli w dużym stopniu poznać mechanizmy skutecznego wspierania uczniów w ich zamysłach. Dzięki temu wzrosną możliwości poszerzenia wiedzy służącej skuteczniejszemu motywowaniu młodych ludzi do działania. Niestety, jak stwierdza Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis" w Katowicach, dzisiejszy stan wiedzy i umiejętności pedagogów jest niewystarczający, aby sprostać wymogom prowadzenia grupy edukatorów rówieśniczych. Do tego rodzaju przedsięwzięcia, niezbędny jest zintegrowany zespół opiekunów edukatorów rówieśniczych wzajemnie wspierających się w pracy[21].

Świadomość zasygnalizowanych powyżej korzyści związanych z realizacją młodzieżowych programów profilaktycznych inspirować po-

---

[20] Relacja Joanny Meyzy z warsztatów profilaktycznych w Wałbrzychu: Kola i Piotr Stępniak – wiadomości Dami, grudzień 2009 [http://www.youtube.com/watch?v=XuPsZM5RrD4], dostęp: 2011 r.

[21] G. Cybula, M. Wieczorek, *Co mogą zrobić rówieśnicy? Rola edukacji nieformalnej*, Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis w Katowicach [http://www.metis.pl/content/view/176/1/], dostęp: 2011 r.

winna do wdrażania tego rodzaju strategii profilaktycznych. Przyszłość młodzieżowych programów zależy od konsekwentnego przestrzegania szeregu standardów. Dotyczą one z reguły czterech aspektów związanych z nurtem profilaktyki: standardy dotyczące programów rówieśniczych, specjalizacji profesjonalistów zajmujących się organizowaniem takich działań, rówieśniczych pomocników oraz dorosłych superwizorów. Próby wprowadzania młodzieżowych programów profilaktycznych w Polsce, według Zbigniewa Gasia, mają często charakter doraźny i przypadkowy oraz pozostawiają wiele wątpliwości, co do poziomu ich profesjonalności. Autor zachęca do zmiany, aby podjąć kroki w kierunku podniesienia poziomu kompetencji specjalistów zainteresowanych konstruowaniem i wdrażaniem programów rówieśniczych. Szkoła jako kontynuacja działań wychowawczych rodziców, a także dzięki wykorzystaniu możliwości jakie daje grupa rówieśnicza, wprowadzać powinna nowatorskie i ciekawe dla młodych ludzi zajęcia prowadzące do edukacji w zakresie zdrowego, dobrego życia. Działania te przy wsparciu różnego rodzaju instytucji, szkół promujących rozwój talentów młodzieżowych i twórczych propozycji aktywnego spędzanego czasu, profilaktyki – nabiorą większego pożytku.

Głównym celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi właśnie na ten aspekt, a dokładniej na wpływ profilaktyki w grupie rówieśniczej na kształtowanie się rzeczywistości i postaw młodego człowieka. Jak tego dokonać, aby sukces był widoczny. Wykorzystując możliwości i naturalne zasady, którymi kierują się grupy rówieśników, przedstawiłam propozycje metod jakie można zastosować, wprowadzając profilaktykę rówieśniczą. Wykazując tym samym, że ma ona nieoceniony wpływ nie tylko na młodzież i ich zdrowy tryb życia, lecz także na wizerunek szkoły oraz nauczycieli współpracujących z młodzieżą i ich rodzicami. Dzięki tym działaniom powstaje także rozwiązanie zagospodarowania czasu pozalekcyjnego. Większość destrukcyjnych zachowań ma miejsce właśnie w tym czasie, gdy szkoła nie ma zasięgu i wpływu na młodego człowieka. Duża uwaga poświęcona została roli wolontariatu młodzieżowego i możliwościom wykorzystania go w praktyce. Zastosowanie tych rozwiązań w praktyce jest sporym przedsięwzięciem, natomiast efekty jakie mogą za sobą pociągnąć są znaczące. Rola młodzieżowych liderów, doradców, ma nieopisany wpływ na rozwój rówieśników. Powinno się dążyć do tego, by takie formy profilaktyki były obecne w szkołach. Powinno się zabiegać o to, aby tworzyć programy rówieśnicze w lokalnych szkołach,

klubach rówieśniczych, przez wyłanianie i szkolenie mediatorów rówieśniczych, liderów i doradców. Szkoły mają ogromne możliwości, by móc zmniejszyć przejawy agresji, przemoc, i wszelkie destrukcyjne zachowania. Należy tylko odpowiednio i poważnie podejść do zasobów placówki. Profilaktyka rówieśnicza daje duże nadzieje na przyszłość, bo chociaż obecnie jest nadal nierozwinięta w sposób satysfakcjonujący i efektywny, to stwarza ku temu wielkie możliwości. Dodatkowo – aby w tym kierunku zmierzać – motywują statystyki mówiące o wydarzeniach na świecie i w kraju. Pomoc niedostosowanej młodzieży – odpowiednio zastosowana i podana – będzie katalizatorem do osiągania wyznaczonych celów, odnoszenia sukcesów i zmieniania rzeczywistości w życiu młodych ludzi. Ponadto pozwoli osiągać im satysfakcję, radość, zaspokojenie potrzeb, wsparcie którego często nie otrzymują w domu, zawierać przyjaźnie na lata i umożliwić wspomaganie innych w drodze ku zdrowemu trybowi życia.

Literatura

Adams K., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, Warszawa 2008.

Cybula G., Wieczorek M., *Co mogą zrobić rówieśnicy? Rola edukacji nieformalnej*, Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis w Katowicach, [www.metis.pl/content/view/176/1/], dostęp: 2011 r.

Cyrklaff M., *Metoda edukacji rówieśniczej w profilaktyce i promocji zdrowia,* „Metody Nauczania i Wychowania" 2009, nr 10–11.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy rówieśnicze*, *cz. 1*, „Remedium" 2003, marzec.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy rówieśnicze*, *cz. 2*, „Remedium" 2003, kwiecień.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Warszawa 1995.

Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006.

[http://encyklopedia.pwn.pl/], dostęp: 2011 r.

[http://europa.eu/volunteering/pl/press-media], dostęp: 2011 r.

[http://www.bialystok.edu.pl/archiwum/aspekty], dostęp: 2011 r.

[http://www.parpa.pl/], dostęp: 2011 r.

[http://www.wychowawca.pl/], dostęp: 2011 r.

Kosiński B., *Edukacja nieformalna*, Stowarzyszenie Edukacji Nieformalnej Meritum, [http://sen-meritum.pl], dostęp: 2011 r.

Makowski G., *Młody, bogaty, wykształcony, religijny – mit polskiego wolontariusza*, Badanie CBOS, Warszawa 2011 [http://erw2011.gov.pl/static/upload/komunikat-2.pdf], dostęp 2011 r.

Moczydłowska J., Pełszyńska I., *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Rzeszów 2004.

N e c k a r - I l n i c k a T., *Nauczyciel jako wolontariusz. Obszary pracy wolontarystycznej w instytucji edukacyjnej,* [w:] *Edukacja jutra,* red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005.

N i e w i a d o m s k a I., B a s a j Ł., B i e d a K., B l o c h U., F i l a s I., K o s z u t a J., M a c k i e w i c z P., *Rówieśnicy, autorskie programy wspierania rozwoju młodzieży,* [w:] *Wezwani do działania. Zasoby społeczne w profilaktyce zachowań destrukcyjnych*, red. I. Niewiadomska, M. Kalinowski, Lublin 2010.

N i k o ł a j u M., *Edukacja rówieśnicza. Nadzieja dla profilaktyki,* „Aspekty" 2003, nr 3 (17).

S o c h o c k i M.J., *Pomarańczowe forum. Debata – Młodzi liderzy*, „Remedium" 2003, luty.

S z y m a ń s k a J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2002.

S z y m a ń s k a J., *Szkoła która ochrania. Profilaktyka rówieśnicza*, „Remedium" 2002, lipiec–sierpień.

Z a d r o ż n a A, *Wolontariat międzynarodowy jako jedna z form kształcenia ustawicznego,* [w:] *Edukacja jutra*, red. F. Bereźnicki, K. Denek, Szczecin 2005.

ANNA KULESA

Peer prevention

This publication presents selected information about peer education. It is a very wide topic and it includes a lot of different factors so this publication describes only some facts related to prevention activities and programmes. The author's main objective is to present an influence of preventive activities on children and teenager's behaviour.

We can observe an increase in negative social behaviour. An early recognition of factors that have a negative effect on young people can help to introduce right educational methods. Teenagers look for new possibilities to build their individuality and they undergo to different influences. If parents or teachers don't try to form young people's characters pupils will look for acceptance and understanding into a peer group. Being a part of the group has got a superior value for some of them. These groups have got a different character. It is important that a peer group has got a positive influence on their members.

The author of the publication lists a division and write a characteristic of a peer group. The author presents a proposition of preventive activities with participation of young people and also place them in the role of educators – peer education. Putting into practice a right preventive method for a particular group causes long-lasting and amazing results.

This publication tries to turn parents and teachers' attention to preventive activities. Using them can help to achieve appropriate intellectual and psychological development of children and teenagers and encourages them to choose a healthy life style.

AGNIESZKA STĘPIEŃ

Profilaktyka zdrowia seksualnego i zapobiegania wczesnej ciąży w środowisku szkolnym

Tytułem wstępu

Współczesne nauki pedagogiczne stoją przed wielkim wyzwaniem – wyposażenie człowieka w szereg cech i umiejętności, pomagających mu odnaleźć się w świecie. Wydaje się, że to właśnie nauki humanistyczne, jak psychologia, socjologia czy pedagogika mogą być płaszczyzną poszukiwań odpowiedzi na najbardziej nurtujące ludzi pytania, są one bowiem otwarte na człowieka. Z punktu widzenia pedagogiki pomocne może być nowe podejście do edukacji. Współczesne rozumienie terminu wskazuje, że edukacja zawiera w sobie wychowanie, samowychowanie, socjalizację, nauczanie i uczenie się, poza tym jest ona procesem wykraczającym poza szkolny system nauczania, a także trwa przez całe życie człowieka[1]. Powinna uczyć, aby: wiedzieć, działać, być i żyć wspólnie[2]. Ma więc za zadanie przygotować człowieka do życia, wyposażyć w niezbędną wiedzę, umiejętności jej wykorzystania, cechy pozwalające na życie w społeczeństwie oraz będące przyczynkiem do wszechstronnego samorozwoju. Jednak każdy człowiek podejmuje suwerenne decyzje, które czasami przynoszą negatywne skutki zarówno dla niego samego, jak i dla otoczenia. Gdy jakieś zachowanie nie mieści się w granicach powszechnie uznawanych norm, mowa o zachowaniu dewiacyjnym – negatywnym lub pozytywnym[3]. Jeśli natomiast zachowanie człowieka w sposób rażący i negatywny narusza normy społeczne, a do tego przynosi

---

[1] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 35–36.

[2] Ibid., s. 155–157.

[3] I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008, s. 13.

cierpienie, można mówić o zachowaniu patologicznym[4]. Do patologii społecznych możemy zaliczyć narkomanię, alkoholizm czy przemoc. Dużo trudniej jest jednak stwierdzić, czy wczesna inicjacja seksualna, choroby weneryczne u nastolatków lub występowanie wczesnej ciąży jest normą, dewiacją, czy może już patologią?

Zagrożenia rozwoju seksualności nastolatków

Seks w bardzo młodym wieku nie jest zjawiskiem jednostkowym. Z punktu widzenia biologii, gdy dziecko osiąga dojrzałość płciową, staje się zdolne do zapłodnienia lub wydania na świat potomstwa. Tematyka seksu wśród nastolatków jest jak najbardziej naturalnym zjawiskiem. Okres adolescencji to czas odkrywania swego ciała, poznawania innych płci i tajemnic seksualności[5]. Jednak istnieją czynniki, które przyczyniają się do powstawania niepokojących zachowań seksualnych u młodzieży. Specyfika okresu dojrzewania sprawia, że największy wpływ na decyzje, poglądy i zachowanie młodzieży ma grupa rówieśnicza. Może to powodować na przykład rywalizację między kolegami w „kolekcjonowaniu" dziewczyn, z którymi uprawiało się seks. Ponadto współczesne przemiany cywilizacyjne, życie w biegu, szybki postęp technologiczny, kult ciała, młodości[6] powodują, że nastolatki traktują czasem miłość fizyczną jak sport lub rozrywkę, dodatek do zabawy na dyskotece lub miernik społecznego prestiżu w grupie. Przemiany dotyczące rodziny i jej funkcjonowania również mogą przyczyniać się do występowania negatywnych zachowań nastolatków. Gdy rodzic nie ma czasu na zajmowanie się problemami dziecka, młody człowiek szuka wiedzy o „swoich sprawach" wśród kolegów, w gazetach, internecie. Nie sprzyja to budowaniu własnej seksualności, brakuje także wzorców i wyjaśnienia intymnego charakteru relacji między dwojgiem ludzi. Ponadto szkoła także nie zawsze zapewnia dostęp do rzetelnej, pełnej wiedzy na temat seksu. Zajęcia z religii czy biologii prezentują ograniczony wycinek rzeczy-

---

[4] Ibid., s. 17–18.

[5] A. K r ó l i k o w s k a, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zachowań seksualnych młodzieży,* [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły,* red. M. Babik, Kraków 2009, s. 12.

[6] B. G o l a, *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*, Kraków 2008, s. 37–40.

wistości seksualnej[7]. Te wszystkie przykłady pokazują, jak łatwo nastolatkom wyjść poza granice normalnego zainteresowania seksualnością i wkroczyć na niebezpieczny teren odkryć w tej dziedzinie. Do zjawisk niepokojących pedagogów i rodziców należy także zaliczyć obniżanie się wieku inicjacji seksualnej[8], seks przygodny, z wieloma partnerami, bez zabezpieczeń, w stanie odurzenia alkoholowego, niewłaściwe stosowanie antykoncepcji czy obojętność wobec swego zdrowia seksualnego. Poważnym problemem są także ciąże wśród nastolatek. Bardzo trudno ocenić, czy powyższe zjawiska zaliczają się już do patologii. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że przynoszą one negatywne skutki dla młodego człowieka, zagrażają jego rozwojowi, a także mogą powodować cierpienie, należałoby je uznać właśnie za zachowania patologiczne (choć najczęściej nie są za takowe odbierane).

Profilaktyka zdrowia seksualnego w rodzinie i szkole

Profilaktyka jest terminem określającym wszelkie działania zapobiegawcze, mające chronić przed zagrożeniami. Zagrożenia związane ze zdrowiem seksualnym są wszechobecne i nie ograniczają się do sfery biologicznej, ale także do psychiki młodego człowieka oraz jego funkcjonowania społecznego. Dotykają więc one każdej dziedziny życia i mogą się różnie przejawiać. Zdrowie seksualne jest według definicji WHO „stanem fizycznego, psychicznego i społecznego dobrego samopoczucia w odniesieniu do seksualności. Wymaga to pozytywnego i pełnego szacunku podejścia do seksualności i relacji seksualnych, jak również możliwości posiadania przyjemnych i bezpiecznych doświadczeń seksualnych, bez przymusu, dyskryminacji i przemocy”[9]. Młodzi ludzie, z uwagi na niedojrzałość psychiczną, nie potrafią wykształcić jeszcze tak specyficznych, intymnych relacji, jak ma to miejsce w świecie dorosłych. Ich podejście do seksualności jest inne, dopiero się kształtuje. Nastolatki narażone są więc na zagrożenia zdrowia seksualnego, profilaktyka zaś wychodzi im naprzeciw i pomaga ochronić ich przed tymi zagrożeniami. Jednak, aby działania profilaktyczne były skuteczne, muszą być odpowiednio

[7] A. K r ó l i k o w s k a, op.cit., s. 13.
[8] B. G o l a, op.cit., s. 220–221.
[9] [www.who.int], dostęp: 2011 r.

zaplanowane, zorganizowane i przekazane w odpowiedniej formie. Działania ochronne powinny być obecne przede wszystkim w rodzinie[10] i w szkole. Jednak rodzicom trudno jest rozmawiać o sprawach seksualności, czasami nie dysponują rzetelną wiedzą, nierzadko też wstydzą się rozmawiać na ten temat z dzieckiem[11]. Najczęściej rozmowy o seksie ograniczają się do przedstawienia znanych rodzicom faktów dotyczących zdrowia seksualnego i antykoncepcji, przytoczenia kilku przykładów z własnego doświadczenia oraz pouczenia o zasadach moralnych i społecznych, które powinny rządzić życiem seksualnym. Czasami zdarzają się rodzice, którzy całą odpowiedzialność za nauczanie dzieci w tym zakresie zrzucają na szkołę. Wychowanie w rodzinie jest procesem z gruntu nieintencjonalnym, nieplanowym. Zajęcia szkolne są za to planowe, systematyczne, a wpływy nieintencjonalne ogranicza się do minimum. Poza tym szkoła, obok domu, to drugie najbliższe nastolatkom środowisko. Jeśli dodatkowo nauczyciel operuje rzetelną wiedzą i jest autorytetem dla uczniów, to szkoła wydaje się być idealnym miejscem na prowadzenie działań profilaktycznych, także tych z zakresu zdrowia seksualnego[12].

„Celem profilaktyki szkolnej jest ochrona ucznia przed zakłóceniami rozwoju, czyli przed podejmowaniem zachowań hamujących lub niszczących rozwój, określanych jako zachowania ryzykowne. Szkoła jest miejscem profilaktyki […] skierowanej do grupy niskiego ryzyka, polegającej na promowaniu zdrowego życia. Zadaniem szkolnej profilaktyki jest także reagowanie w sytuacjach rozpoznania pierwszych prób podejmowania zachowań ryzykownych […] poprzez odwołanie się do specjalistycznej pomocy”[13]. Z powyższego cytatu wynika, że szkoła powinna oddziaływać na ucznia w taki sposób, by uchronić go przed ryzykownymi zachowaniami, także tymi o charakterze seksualnym. Zaś w przypadku wystąpienia pewnych zagrożeń, na przykład zaistnienia wczesnej ciąży u uczennicy, szkoła ma za zadanie pomóc przezwyciężyć problemy.

---

[10] J. G o l e ń, *Wychowanie seksualne w rodzinie,* [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2010, s. 226.

[11] A. K r ó l i k o w s k a, op.cit., s. 18.

[12] G. W ę g l a r c z y k, *Seksualność uczniów w świetle programów profilaktycznych realizowanych w szkołach,* [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009, s. 125.

[13] *Szkolny program profilaktyki w Zespole Szkół w Lipnicy.* [Aut.]: S. B u k o w s k a i in., [http://zslipnica.info/profilaktyka.html], dostęp: 2011 r.

Profilaktyka ta przybiera różną formę. Często tematyka seksu i prokreacji poruszana jest na lekcjach biologii, religii, a także na tzw. godzinach wychowawczych. Szkoły mają też własne pomysły na to, jak przeprowadzić takie zajęcia. Organizują więc pogadanki z pielęgniarką szkolną, wizytacje służby zdrowia w szkołach, a także zajęcia warsztatowe aktywizujące samych uczniów. W Polsce obecny jest m.in. program profilaktyczny PiON, czyli Płciowość i Odpowiedzialność Nastolatków, program „Wyspa Skarbów" oraz program „Bez Ryzyka", lecz nastawione są one głównie na propagowanie abstynencji seksualnej[14]. Najczęściej spotykaną formą działań edukacyjno-profilaktycznych dotyczących zagadnień seksualności *sensu stricto*, są lekcje z wychowania do życia w rodzinie[15]. Warto się bliżej przyjrzeć realizacji tych lekcji w Polsce, ponieważ jest to najbardziej rozpowszechniony typ zajęć, prowadzący posiadają kursy przygotowawcze do nauczania przedmiotu, istnieją też zatwierdzane przez MEN podręczniki. Wydawałoby się więc, że szkoła przekazuje naukową wiedzę w sposób rzetelny, nie pomijając wartości aksjologii w realizacji tematyki, a więc oddziaływania te powinny być skuteczne, a same zajęcia – interesujące. Czy jest tak naprawdę? Tematyka profilaktyki zdrowia seksualnego i zapobiegania wczesnej ciąży w środowisku szkolnym jest bardzo istotna nie tylko z punktu widzenia pedagogiki, ale szczególnie dla tej nauki. Pedagodzy wraz z rodzicami mają realny wpływ na zachowania, poglądy, decyzje nastolatków. Pedagodzy powinni więc zadać sobie pytanie: jak wygląda współczesna profilaktyka zdrowia seksualnego w szkole? Co trzeba zmienić? Co zrobić, by działania te były bardziej skuteczne?

Wychowanie do życia w rodzinie – aspekt teoretyczny

Prawne aspekty prowadzenia działań profilaktyki zdrowia seksualnego w szkołach określa szczegółowo Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 sierpnia 2010 r. zmieniające Rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej

[14] G. W ę g l a r c z y k, op.cit., s. 141–147.
[15] Ibid., s. 134.

prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (DzU z 2009 r. nr 131, poz. 1079). Z Rozporządzenia wynika, że zajęcia dotyczące zdrowia seksualnego i życia rodzinnego dotyczą wszystkich typów szkół publicznych i niepublicznych (o uprawnieniach szkół publicznych) w Polsce, a objęci są nimi uczniowie już od piątej klasy szkoły podstawowej. Zajęcia realizowane są w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły (w każdej klasie przeznacza się na nie po 14 godzin, w tym po 5 godzin z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców). Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na fakt, że nie każdy uczeń musi uczęszczać na takie zajęcia. Jeśli jest niepełnoletni, decydują za niego rodzice, a w przypadku gdy ma skończone 18 lat, może zgłosić dyrektorowi szkoły chęć zaprzestania uczęszczania na nie[16]. Już sam fakt, że nie każdy uczeń jest objęty edukacją seksualną nasuwa pytanie o skuteczność oddziaływań szkoły w zakresie profilaktyki zdrowia seksualnego.

Należy zwrócić uwagę z jakich materiałów korzystają nauczyciele oraz jakich informacji dostarczają przygotowane podręczniki do wychowania do życia w rodzinie. Propozycje podręczników są bardzo różne. Korzystnie ocenianą książką jest *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie* T. Garstki, M. Kostrzewskiego i J. Królikowskiego. Podręcznik przeznaczony jest dla uczniów gimnazjum i omawia wiele kwestii związanych z życiem rodzinnym i seksualnym. Niektóre tematy są analizowane dogłębniej i bardziej liberalnie niż w innych podręcznikach, np. problematyka praw mniejszości seksualnych (w książce podkreśla się, że „orientacja seksualna dotyczy nie tylko popędu seksualnego, ale też wyboru w sferze uczuć. Osoby homoseksualne mogą tworzyć długotrwałe więzi oparte na uczuciach")[17]. Autorzy odwołują się do ustaleń WHO, aktów prawnych, opinii naukowców, lekarzy i przedstawiają różne poglądy na daną sprawę, nie pomijając przy tym aspektów społecznych i moralnych. Wiedza o antykoncepcji podana jest w sposób wyczerpujący i rzetelny, podręcznik zawiera nawet skalę skuteczności metod antykoncepcyjnych Pearla[18]. Książka przedstawia także różne modele życia uczuciowego i rodzinnego, zo-

---

[16] [http://lex.pl/serwis/du/2009/1079.html], dostęp: 2011 r.

[17] T. Garstka, M. Kostrzewski, J. Królikowski, *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum*, Warszawa 2003, s. 128.

[18] Ibid., s. 190.

stawiając wydanie opinii o nich samym uczniom. Jednak obok pozytywnie ocenianych, nienarzucających sposobu myślenia uczniowi, rzetelnych i wyczerpujących podręczników znajdują się także zideologizowane, gdzie nie podaje się rzetelnej wiedzy lub jest ona przekazywana w sposób ograniczający płaszczyznę do dyskusji o seksualności. Takim podręcznikiem jest np. *Wokół nas. Wychowanie do życia w rodzinie* pod redakcją E. Kosińskiej. Wystarczy przytoczyć niektóre cytaty z powyższej pozycji: seks pozamałżeński powoduje „rany psychiczne, moralne i społeczne"[19], naturalne metody zapobiegania ciąży są preferowane i określane jako te, które „mogą być stosowane przez każdą kobietę, także w czasie karmienia piersią, są proste w użyciu i skuteczne"[20] (ocena skuteczności nie podaje wskaźnika w skali Pearla), emancypację ujmuje się tu jako „negatywne nastawienie do roli matki i żony"[21]. Widać więc, że nie wszystkie podręczniki z zakresu wychowania do życia w rodzinie przekazują rzetelną, wolną od ideologii i jednostronnej oceny wiedzę.

Raporty Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton"

Najlepszymi miernikami skuteczności profilaktyki zdrowia seksualnego i zapobiegania wczesnej ciąży w szkole są – po pierwsze dane dotyczące liczby ciąż wśród nastolatek, średniego wieku inicjacji seksualnej, badań nad zachowaniami seksualnymi młodzieży – po drugie opinie samych nastolatków o przebiegu zajęć wychowania do życia w rodzinie. Federacja na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny „Ponton" zajmuje się m.in. gromadzeniem danych o seksualności młodych ludzi oraz analizą opinii o edukacji seksualnej w Polsce. Grupa prowadzi od 2006 r. akcję „wakacyjna linia telefoniczna", czyli specjalną linię dla młodzieży, która chce zadać pytanie związane z seksem, antykoncepcją, prokreacją, a ma ograniczony dostęp do innych źródeł informacji. Wolontariusze „Pontonu" mają świadomość, że nie zastąpią rzetelnej i systematycznej edukacji seksualnej, jednak częstotliwość i charakter zadawanych przez młodzież pytań budzi niepokój o stan wiedzy polskich nastolatków o seksualności. Raport

---

[19] *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. 3 klasa gimnazjum. Moduł: Wychowanie do życia w rodzinie*, red. E. Kosińska, Kraków 2001, s. 90.

[20] Ibid., s. 78.

[21] Ibid., s. 101.

z „wakacyjnego telefonu zaufania" z 2008 r. pokazuje, że młodzi ludzie najczęściej pytali o sprawy związane z antykoncepcją (45,6 %), zdrowiem/fizjologią (23,0%) oraz seksualnością (17,8%)[22]. W sumie odebrano 1195 telefonów lub SMS-ów. Wiele spośród pytań wskazuje na to, że młodzieży brakuje podstawowych informacji o zapłodnieniu, ciąży, stosowaniu antykoncepcji, jej skuteczności, np.: „Czy stosunek seksualny lepiej odbyć przed czy po okresie, aby uniknąć ciąży?", „Mam nadżerkę i nie chcę nikomu o tym mówić. Lekarz zlecił mi zabieg, czy będę mogła po tym zabiegu wrócić sama do domu?", „Czy masturbacja może powodować jakieś urazy albo bezpłodność?", „Jak przygotować się do pierwszego razu?" itp.[23]. Ponadto odebrano 15 zgłoszeń od nastolatek w nieplanowanej ciąży, z czego 5 z nich nie miało skończonych 15 lat. Zarejestrowano także 16 zgłoszeń od dziewcząt, które przed ukończeniem 15. roku życia zadeklarowały współżycie seksualne lub jego planowanie w najbliższej przyszłości. Trójka spośród tych dziewcząt współżyła jeszcze przed wystąpieniem pierwszej miesiączki[24]. Wielu młodych ludzi z dolegliwościami zdrowotnymi wyraźnie niechętnie ustosunkowywało się do opcji wizyty u lekarza, młodzież wstydziła się problemów ze zdrowiem, zwłaszcza seksualnym[25]. Z raportu wynika także, że młodzież przenosi swe zainteresowanie z intymnej na estetyczną stronę seksu – dbają bardziej o wygląd i oprawę niż o swoje uczucia do partnera[26].

Inny raport Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton" z 2009 r. nosi tytuł „Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce?" i jest analizą opinii nastolatków w tym zakresie. Wśród 637 e-maili przysłanych przez nastolatków było 252 wiadomości od uczniów, którzy w ogóle nie mieli styczności z zajęciami z wychowania do życia w rodzinie, co stanowi niemalże 40%[27]. W niektórych przypadkach zajęcia ograniczały się do wizyty firmy związanej z produkcją podpasek, podczas której prezentacja środków higieny intymnej i poga-

---

[22] A. J ó z e f o w s k a, *Raport z Wakacyjnego Telefonu Zaufania 2008 Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton"*, s. 4, [www.ponton.org.pl], dostęp: 2011 r.

[23] Ibid., s. 6–8.

[24] Ibid., s. 8–9.

[25] Ibid., s. 13.

[26] Ibid., s. 14.

[27] A. J ó z e f o w s k a, M. K o ł a c k a, *Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce? Raport Grupy Edukatorów Seksualnych,* czerwiec 2009, s. 3 [www.ponton.org.pl] dostęp: 2011 r.

danka na temat dojrzewania dotyczyła wyłącznie dziewcząt. Chłopcy natomiast najczęściej nie mieli zapewnionych zajęć alternatywnych, poza tym wyrażali niezadowolenie z faktu, że o dojrzewaniu rozmawia się tylko z dziewczętami. Dane o tym, kto przeprowadza z młodzieżą takie zajęcia prezentują się następująco: katecheci – 24,1%, nauczyciele języka polskiego – 8,0%, nauczyciele biologii – 13,9%, nauczyciele WOS-u lub historii – 9,5%, pedagodzy – 13,1%, przedstawiciele firm – 5,8%, inni (np. bibliotekarki, księża, nauczyciele innych przedmiotów, pielęgniarka, psycholog itp.) – 25,6%[28]. Młodzież zauważyła, że podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie prowadzący najczęściej prezentowali własne poglądy zamiast neutralnej wiedzy, nie odpowiadali na niewygodne dla nich pytania, czasami podawali niepełne odpowiedzi lub w ogóle zmieniali temat, wstydzili się także rozmów o seksie, a przecież o nim chcą rozmawiać nastolatki. Lekcje oceniają oni jako nudne oraz zideologizowane. Przykład wypowiedzi z nadesłanego e-maila dotyczącego przeprowadzanych zajęć: „Zajęcia prowadziła pani pedagog w sprawie seksu z zupełnie innej epoki, seks przedstawiała nam jako coś niedobrego, coś, co wiąże się jedynie z przykrościami […]. Na wszelkie nasze pytania dotyczące antykoncepcji pani pedagog unikała odpowiedzi […]. Była też przekonana, że wszelkie formy edukacji seksualnej (nawet artykuły w „Bravo Girl") to zło i demoralizacja, bo jakbyśmy się o tym tyle nie naczytały, to by nam głupoty do głowy nie przychodziły. Słowa seks nie użyła ani razu. Z lekcji wychodziłyśmy wzburzone i zawiedzione […]"[29]. Sporym problemem wydaje się nie tyle sam charakter przekazywanych wiadomości, lecz opinia o tym, że na zajęciach nie ma możliwości prowadzenia otwartej dyskusji, a prowadzący nie chcą słuchać poglądów młodzieży na poruszane tematy (79,2% nastolatków wyraziło taką opinię)[30]. Najbardziej niepokojącym problemem edukacji seksualnej jest fakt pojawiania się w wypowiedziach prowadzących treści nierzetelnych, przesyconych skrajnymi indywidualnymi poglądami, a nawet fałszywych. Najlepiej świadczą o tym cytaty z e-maili nadesłanych przez młodzież: „W liceum powiedziano nam, że tylko kalendarzyk może zapobiec ciąży, bo prezerwatywa to wy-

[28] Ibid., s. 5.
[29] Ibid., s. 6.
[30] Ibid., 8.

mysł szatana"[31], „[...] każdy seks powinien prowadzić do prokreacji, a żona powinna oddawać się swojemu mężowi w ciszy i z pokorą, a każda kobieta, która z seksu czerpie przyjemność będzie się smażyć w piekle. Mężczyzna ma swoje potrzeby i jeśli żona mu odmawia, nie ma co się dziwić, że ją zdradza, twierdziła też, że dziewczyna, która straciła dziewictwo przed ślubem jest jak nadgryzione jabłko, którego nikt nie będzie chciał"[32]; „Na zajęciach, które odbywały się w drugiej klasie w technikum w soboty rano (co już mówi samo za siebie), pani mówiła w kółko o tym, że mąż jest od zarabiania pieniędzy na rodzinę, a kobieta dla dobra dzieci musi zrezygnować z życia zawodowego i całkowicie poświecić się prowadzeniu domu"[33]; „O homoseksualistach powiedziała wielce oburzona, że takich ludzi nie powinno być na świecie, że to jest jakaś choroba i niemożliwe żeby wiązały się z tym jakieś uczucia"[34]; „[...] jak dziewczynę zgwałcą, to jest jej wina i niech cierpi i należy na nią nałożyć ekskomunikę"[35]. Niektórzy uczniowie uważają, że lekcje tzw. WDŻ wniosły w ich życie nowe, przydatne wiadomości (44,4%), a niektórzy twierdzą, że niestety nie (55,6%)[36]. Widać więc, że by zapracować na pozytywne opinie uczniów, edukacja seksualna w Polsce musi się zmienić.

Braki w edukacji seksualnej nastoletnich matek

Jednym z wyznaczników skuteczności profilaktyki zdrowia seksualnego i zapobiegania wczesnej ciąży jest właśnie liczba nastoletnich matek[37]. Odsetek ciąż nastolatek w Polsce waha się między 3,4–5,0% wszystkich ciąż[38]. Na tle innych krajów dane z Polski przedstawiają dość optymistyczny obraz. Jednakże ciąża w młodym wieku przysparza wielu problemów w każdej dziedzinie życia. Nastolatki są bowiem najczęściej niedojrzałe emocjonalnie, psychicznie, trudno im pogodzić rolę matki z innymi pełnionymi przez siebie rolami spo-

[31] Ibid., s. 11.
[32] Ibid.
[33] Ibid., s. 13.
[34] Ibid.
[35] Ibid., s. 14.
[36] Ibid., s. 19.
[37] G. W ę g l a r c z y k, op.cit., s. 126.
[38] M. B i d z a n, *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Kraków 2007, s. 9–10.

łecznymi[39]. Większość z nastoletnich matek pozostaje na utrzymaniu rodziców[40], ich plany edukacyjne i zawodowe stają pod znakiem zapytania, a relacje z partnerem nie zawsze układają się tak, jak powinny. Niepokojące wnioski z badań przedstawia M. Bidzan, która wymienia możliwe negatywne dla psychiki skutki zaistnienia wczesnej ciąży: brak zdolności wychowawczych, niska samoocena, niski stopień uspołecznienia, uboższe plany na przyszłość[41]. Ciąża zmusza młode matki do modyfikacji dopiero kształtującej się hierarchii wartości i potrzeb. Społeczeństwo dyskryminuje je, często kierując się stereotypami o rozwiązłości i nieodpowiedzialności tych dziewcząt. Grupa Edukatorów Seksualnych „Pontonu" twierdzi, że nastolatki wykazują wysoki poziom strachu przed ciążą. Jednak skoro starają się jej unikać, skąd bierze się stale rosnąca liczba ciężarnych nieletnich? Nieplanowana ciąża jest wynikiem niestosowania lub nieumiejętnego stosowania antykoncepcji. Jak już ustalono o metodach zapobiegania ciąży młode dziewczęta wiedzą niewiele, natomiast na zajęciach wychowania do życia w rodzinie mówi się o niej mało lub wcale. Rodzice także traktują temat antykoncepcji jako tabu, bojąc się, że dostarczanie dzieciom informacji zachęci je do współżycia. Pozbawione rzetelnych informacji na temat zapobiegania wczesnej ciąży sięgają po inne źródła wiedzy (nie zawsze wiarygodne), jak internet, czasopisma młodzieżowe, opinie kolegów i koleżanek. Z uwagi na wstyd i strach młode dziewczęta niechętnie zgłaszają się także do ginekologa po środki antykoncepcyjne. Boją się, że ktoś znajomy się o tym dowie, albo że rodzic będzie musiał być obecny przy takiej wizycie. Stąd często sięgają po alternatywne sposoby zapobiegania ciąży, stosując tzw. antykoncepcję podwórkową. Podkradają tabletki antykoncepcyjne matkom, siostrom albo kupują je na recepty od weterynarza z przeznaczeniem dla zwierząt, potem stosując nieregularnie i bez kontroli lekarskiej[42]. Takie postępowanie z pewnością nie sprzyja zachowaniu zdrowia seksualnego ani też nie zabezpiecza przed nieplanowaną ciążą.

---

[39] M. K o ś c i e l s k a, *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998, s. 150–154.

[40] A. M a c i a r z, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa 2004, s. 34.

[41] M. B i d z a n, op.cit., s. 45–47.

[42] [http://dziecko.onet.pl/64385,22,41,antykoncepcja_podworkowa,artykul.html], dostęp: 2011 r.

Co można zrobić, by poprawić skuteczność działań profilaktyki zdrowia seksualnego i zapobiegania wczesnej ciąży w szkołach?

Zmiany są trudne do wprowadzenia i wymagają czasu, jednak są możliwe i powinny być wdrażane w życie. Można wymienić kilka podstawowych postulatów, obrazujących potrzeby polskiego systemu edukacji seksualnej:

1. Wprowadzenie rzetelnej, neutralnej światopoglądowo wiedzy o całokształcie życia seksualnego człowieka, a co za tym idzie, większa kontrola treści przekazywanych uczniom podczas zajęć prowadzona przez szkołę oraz kontrola treści zawartej w podręcznikach do wychowania do życia w rodzinie.
2. Włączenie edukacji seksualnej do zajęć obowiązkowych tak, by każdy uczeń miał równy dostęp do wiedzy z tego zakresu.
3. Wprowadzenie nowego systemu szkoleń i rekrutacji nauczycieli chcących prowadzić zajęcia z wychowania do życia w rodzinie tak, by umożliwić prowadzenie ich przez kompetentnych specjalistów.
4. Elastyczny sposób prowadzenia zajęć, umożliwiający otwartą dyskusję na wybrany temat oraz uwzględniający potrzeby młodzieży w zakresie doboru tematyki zajęć.
5. Udzielanie młodzieży wsparcia psychicznego, emocjonalnego i informacyjnego, zwłaszcza w sytuacji zaistnienia wczesnej ciąży; otwartość na problemy młodzieży, a także pomoc w wyborze odpowiedniej ścieżki edukacyjnej dla uczennic w ciąży i posiadających dzieci, zgodnie z indywidualnymi preferencjami, zdolnościami i możliwościami.

Owe postulaty to wyraz troski o stan edukacji seksualnej w Polsce. Edukacji, która jak na razie budzi pewne zastrzeżenia, a odgrywa istotną rolę w rozwoju młodych ludzi. To również apel do pedagogów o zastanowienie się, jak można skuteczniej i efektywniej prowadzić działalność z zakresu profilaktyki zdrowia seksualnego nie tylko w środowisku szkolnym, aby nastoletnich matek było coraz to mniej i aby młodzież cieszyła się swoją seksualnością w odpowiedzialny sposób, łącznie ze sferą wartości, która towarzyszy intymności.

Tytułem zakończenia

W jednym z odcinków serialu „Beverly Hills 90210" rodzice zorganizowali spotkanie w sprawie edukacji seksualnej swoich dzieci,

rozmawiali o antykoncepcji. Pojawiały się poglądy, że seks nie jest dla tak młodych ludzi, że najlepsza jest abstynencja. Jedna z matek stwierdziła, że świat seksu jest dla młodzieży jak basen. Możemy odgrodzić go murem, siatką, tłumaczyć, że można się utopić, ale młodzież zrobi podkop, przeskoczy mur lub nie usłucha. Czy nie lepiej więc byłoby po prostu nauczyć nastolatków pływania? Ta metafora ukazuje, jak ważna w życiu młodzieży jest wiedza o antykoncepcji i własnej seksualności.

Literatura

Bidzan M., *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Kraków 2007.

Garstka T., Kostrzewski M., Królikowski J., *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum*, Warszawa 2003.

Gola B., *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*, Kraków 2008.

Goleń J., *Wychowanie seksualne w rodzinie,* [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, red. A. Błasiak, E. Dybowska, Kraków 2010.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

[http://dziecko.onet.pl/64385,22,41,antykoncepcja_podworkowa,artykul.html], dostęp: 2011 r.

[http://lex.pl/serwis/du/2009/1079.html], dostęp: 2011 r.

[http://szkola.wp.pl/kat,121278,title,Niewychowanie-do-zycia-w-rodzinie,wid,12398226,page,2,wiadomosc.html], dostęp: 2011 r.

[http://who.int], dostęp: 2011 r.

Józefowska A., *Raport z Wakacyjnego Telefonu Zaufania 2008 Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton"*, [www.ponton.org.pl], dostęp: 2011 r.

Józefowska A., Kołacka M., *Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce? Raport Grupy Edukatorów Seksualnych*, czerwiec 2009 [www.ponton.org.pl], dostęp: 2011 r.

Kościelska M., *Trudne macierzyństwo*, Warszawa 1998.

Królikowska A., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zachowań seksualnych młodzieży*, [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009.

Maciarz A., *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa 2004.

Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

Szkolny program profilaktyki w Zespole Szkół w Lipnicy. [Aut.]: S. Bukowska i in., [http://zslipnica.info/profilaktyka.html], dostęp: 2011 r.

W ę g l a r c z y k G., *Seksualność uczniów w świetle programów profilaktycznych realizowanych w szkołach,* [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009.

Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. 3 klasa gimnazjum. Moduł: Wychowanie do życia w rodzinie, red. E. Kosińska, Kraków 2001.

AGNIESZKA STĘPIEŃ

Prophylaxis of sexual health and prevention of early pregnancy in the school (pedagogical perspective)

This article is an overview of the most important issues related to sexual health prophylaxis and prevention of early pregnancy in the school environment. First part consists considerations about disturbing phenomena associated with sexuality of youth. This is followed by terminology and legal clarifications on this subject. Analysis of contents of selected PHSE coursebooks are also included, as well as conclusions from reports of Federation for Women and Family Planning „Ponton" about state of knowledge among youth on sexuality, and their opinions about sex education in Poland. The final part contains demands of changes, which can improve effectiveness of prophylaxis on youth sexuality.

KATARZYNA BŁOŃSKA

Uzdrawiająca moc tańca. O znaczeniu pasji w profilaktyce społecznej

„Taniec nie tylko bawi, ale daje pożytek, kształci i uczy. Oswaja nas z widokiem pięknych form i roztacza przed nami świat czarujących dźwięków, łączy harmonijne piękno duchowe i cielesne".

Lukain z Samostate

Współczesna profilaktyka powinna ukierunkowywać na wielopłaszczyznowy rozwój osobowości człowieka. Powinna doskonalić takie jego cechy, jak: odpowiedzialność, otwartość, aktywność, kreatywność, asertywność, zaangażowanie. Zasadnym jest uświadomienie młodym ludziom konieczności perspektywicznego myślenia o swoim życiu – o zdrowym stylu funkcjonowania, zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej, duchowej i społecznej. Rozwijanie talentów, realizowanie pragnień i posiadanie pasji jest istotnym czynnikiem zabezpieczającym młodego człowieka przed różnego rodzaju dysfunkcjami.

Współczesne warunki życia, przymuszające człowieka do „siedzenia przed komputerem", podnoszą rangę rekreacji, aktywności ruchowej i twórczych zainteresowań. Istotne są one nie tylko z perspektywy przeciwdziałania chorobom cywilizacyjnym, ale również przystosowania człowieka do racjonalnego i konstruktywnego zarządzania swoim wolnym czasem.

Celem niniejszej pracy jest próba uświadomienia roli pasji na przykładzie tańca (w tym tańca terapeutycznego) w procesie wychowawczym i profilaktycznym.

Pojęcie profilaktyki

Profilaktyka (*prophylaktikos* – grec. ochraniający) oznacza ochronę osób przed zjawiskami zagrażającymi ich życiu, zdrowiu, prawidło-

wemu funkcjonowaniu społecznemu. Lesław Pytka wyróżnia profilaktykę wychowawczą, rozumianą jako system działań zapobiegający występowaniu i rozpowszechnianiu się zjawisk patologii społecznej[1]. Natomiast Zbigniew Gaś definiuje profilaktykę, jako „proces wspomagania jednostki w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia oraz inicjowanie i wzbogacanie czynników sprzyjających rozwojowi zdrowemu życiu"[2].

Profilaktyka jest jednym ze sposobów reagowania na wszelakie zjawiska społeczne ocenianie jako szkodliwe z perspektywy rozwoju jednostki. Ideą profilaktyki jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie w przyszłości jest wysoce prawdopodobne, czyli polega na stosowaniu środków ostrożności w obliczu przewidywanego niebezpieczeństwa[3].

Istotna z perspektywy niniejszej pracy wydaje się być definicja profilaktyki kreatywnej, która: „wzmacnia i podtrzymuje te formy i sposoby zachowania, które mają charakter prospołeczny, allocentryczny, a tym samym i godny naśladowania, wywierający wpływ na ludzi zagłuszając i tłumiąc siłę oddziaływań innych (w tym także szkodliwych) czynników konkurencyjnych"[4].

Pasja

Pasja polega na bardzo intensywnym, emocjonalnym zaangażowaniu się w daną sprawę. To silne, namiętne przejęcie się czymś czy zamiłowanie do czegoś[5]. Kształtowana jest w odniesieniu do jednostkowych zainteresowań w kontekście ciągle zmieniających się upodobań i warunków życia. Jest wyrazem możliwości wyboru i aktywności celowej. Pasja to działanie wewnętrzne, duchowe, wymagające głę-

---

[1] L. P y t k a, *Profilaktyka wykolejenia społecznego,* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna,* red. W. Pomykało, Warszawa 1992, s. 631.

[2] Cyt. za: Z. G a ś, *Psychoprofilaktyka. Procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Lublin 1998.

[3] Na podstawie: J. Z a m e c k a, J. S z y m a ń s k a, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki,* [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym, red.* G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

[4] L. P y t k a, op.cit., s. 631.

[5] Na podstawie: *Nowy leksykon PWN,* red. A. Dyczkowski, Warszawa 1998.

bokiej refleksji i samowiedzy. Lęki, obawy, niska samoocena, negatywne schematy myślowe czy fałszywe przekonania na własny temat blokują realizację życiowych pragnień.

Posiadanie pasji związane jest z realizacją celów życiowych i wykazuje silną korelację ze szczęściem. Realizacja pasji nie zawsze musi prowadzić do spektakularnych osiągnięć. Badania Csikszentmihalyi'ego nad przepływem (*flow*), inaczej nazywanym optymalnym doświadczaniem czy zaangażowaniem (utożsamianym z pasją) pokazują, że poczucie głębokiej satysfakcji i rozwój osobowości uzależnione są od ośmiu psychologicznych warunków. Jest to m.in. ambitny, ale realny cel, który daje uczucie osiągania nowości i podążania naprzód i którego realizacja jest uzależniona od optymalnego wykorzystania wysokich kompetencji jednostki. Zbyt wygórowany cel związany z pasją prowadzi do napięcia, frustracji i zniechęcenia. Natomiast dążenie, które jest mało ambitne i nie daje sposobności wykorzystania umiejętności powoduje znużenie i zniechęcenie. Pasja nadaje życiu sens. To jest coś, w czym człowiek pragnie się ciągle rozwijać i doskonalić, bez względu na to, czy przynosi mu ona pieniądze i honory[6].

Taniec w życiu człowieka

Taniec to rzadka dziedzina, gdzie człowiek angażuje równocześnie ciało, umysł i duszę. Wynika on niemal z natury samego człowieka, który zanim potrafił mówić, już tańczył. Jest to widoczne nie tylko w rozwoju filogenetycznym, ale też ontogenetycznym – już kilkumiesięczne dzieci spontanicznie poruszają się w rytm muzyki. Niegdyś taniec był swoistym środkiem komunikacji międzyludzkiej, sposobem ekspresji emocji, niezbędnym elementem rytuałów i obrzędów. Tańczono, by wyrazić zadowolenie, lęk, smutek, pozbyć się napięcia i rozładować agresję.

Dziś częściej tańczy się dla rozrywki lub zaspokojenia potrzeb estetycznych. Kiedyś szaman w rytualnym tańcu leczył choroby, dziś raczej korzysta się z choreoterapii i muzykoterapii. I choć w skuteczność tańca jako metody odstraszania dżumy, wypędzania złych demonów, wywoływania deszczu, czy jako antidotum na ugryzienie tarantuli możemy powątpiewać, pewnym jest, że przyspiesza

[6] Szerzej: M. Csikszentmihalyi, *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczania,* Warszawa 1997.

okres rekonwalescencji i wpływa pozytywnie na emocje. Taniec jest elementem ludzkiego istnienia zwiększającym fizyczną, psychiczną i społeczną integrację i bez wątpienia sprzyja, nie tylko zdrowotnej, ale też społecznej profilaktyce[7]. Taniec jest procesem wieloaspektowym i złożonym. „Uprawianie" tańca działa na poziom fizyczny, duchowy, mentalny i emocjonalny.

Znaczenie tańca dla zdrowia człowieka

Taniec, jako forma ruchu i rekreacji, to nie tylko radość wynikająca ze swobody wyboru, ale sposób na kształtowanie optymalnego stylu życia oraz konieczność determinowana nawykami higieny psychicznej i fizycznej[8]. Zaprogramowana adekwatnie do indywidualnych predyspozycji i możliwości oraz systematycznie uprawiana aktywność fizyczna prowadzi do zmian korzystnych w perspektywie zdrowia i jakości życia[9]. Regularne uprawianie aktywności ruchowej, w tym spontanicznego, energicznego tańca pozwala na utrzymanie kondycji fizycznej, stanowi swoiste lekarstwo na choroby cywilizacyjne i jest formą profilaktyki zdrowotnej.

Energiczny taniec przyspiesza akcję serca, poprawia krążenie, zwiększa pojemność i dotlenienie serca, a także poprawia się funkcjonowanie układu oddechowego i trawiennego (np. zmniejszenie poziomu cukru i tłuszczu we krwi)[10]. W tańcu pracuje wiele partii mięśniowych, dzięki czemu ich tkanka staje się bardziej elastyczna i silniejsza. Taniec poprawia giętkość i sprężystość stawów, wzmacnia kręgosłup, wpływa na ukrwienie i uwapnienie kości, gwarantuje lepsze odżywienie kości oraz podnosi ogólną sprawność ustroju. Warunkuje wydajniejsze oczyszczenie organizmu, również przez wydalanie toksyn. Lepsze dotlenienie może poprawiać nawet sprawność umysłową.

W ruchu wydzielają się enzymy wpływające na samopoczucie – adrenalina i noradrenalina oraz endorfiny – enzymy młodości i radości,

---

[7] B. M e e k u m s, *Dance Movement Therapy*, London 2005, s. 15–30.

[8] M. D e m e l, *Pedagogika zdrowia,* Warszawa 1980.

[9] Na podstawie: T. S o c h a, S. S o c h a, *Aktywność a proces starzenia się,* [w:] *Wybrane problemy procesu starzenia się,* red. S. Stanisław, Opole 2007.

[10] Na podstawie: D. T y s z k o w s k a, *Aktywność fizyczna czynnikiem podtrzymującym zdrowie w procesie starzenia się,* [www.modn.elk.edu.pl/publikacje/2003/tyszkowska_akfiz.doc.], dostęp: 2003 r.

uśmierzające ból, a także warunkujące dobry nastrój po zakończeniu wysiłku fizycznego[11].

Wychowawcze aspekty tańca

Rola tańca w wychowaniu oraz jego wpływ na psychofizyczny rozwój człowieka zostały udowodnione w badaniach wielu wybitnych pedagogów (M. De Montaigne, J. Locke, J. Pestalozzi, F. Froebel, E. Delcroze, K. Laban i inni)[12]. Jednym z pierwszych praktyków wykorzystujących zajęcia taneczne w pedagogice był Rudolf Steiner. Zakładał on, że rytm w muzyce jest tożsamy z wewnętrznym rytmem człowieka stanowiącym motor działania i źródło uczuć. Człowiek wyraża swoją osobowość, uczucia i myśli oraz wszelkie zasoby życia psychicznego za pomocą ruchu i rytmu[13]. Innym ważnym twórcą nowoczesnego wychowania muzycznego był Rudolf Laban. Jest on autorem twórczej, ekspresyjnej gimnastyki, zakładającej, że ruch jest wyrazem potrzeby ludzkiej aktywności i naturalnym środkiem komunikacji, a nasze ciała poprzez ruch uczą się porozumiewać z otaczającym światem[14].

Taniec w kontekście wychowawczego znaczenia jest rozpatrywany jako specyficzny rodzaj ruchu, forma sztuki i środek komunikacji. Rozwija koordynację ruchową, uczy symbolicznego znaczenia ruchu, kształtuje percepcję zmysłową, prowadzi do integracji osobowości i warunkuje społeczny i psychiczny rozwój człowieka[15]. Z tej perspektywy staje się on ważnym aspektem wychowania i profilaktyki.

Taniec od niedawna (głównie dzięki popularności tanecznych programów rozrywkowych) stał się dość powszechną i modną formą

---

[11] Por.: A. R o n i k i e r, *Aktywność fizyczna w profilaktyce zdrowia,* [w:] *Aktywność fizyczna potrzebą twórczego życia,* red. red. J. Czerwiński, Olsztyn 2004; A. O m e l a n, *Aktywność ruchowa potrzebą życia,* [w:] *Aktywność fizyczna potrzebą twórczego życia,* red. J. Czerwiński, Olsztyn 2004; E. K o z d r o ń, *Program rehabilitacji ruchowej osób starszych,* red. red. J. Czerwiński, Warszawa 2008.

[12] Na podstawie: M. B a n a c h, *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Kraków 2002.

[13] Szerzej: K. D u d k i e w i c z, *Mowa ciała poprzez taniec,* „Życie Szkoły" 2000, nr 6.

[14] Szerzej: J. W e l h a n, *Walory zajęć muzyczno-ruchowych,* „Wychowanie w Przedszkolu" 1999, nr 2.

[15] D. K u b i n o w s k i, *Proces wychowania tanecznego w środowisku wiejskim*, Lublin 1997, s. 14–15.

spędzania wolego czasu. Szkoły, kluby tańca, domy kultury przeżywają swoisty renesans, a dzięki temu wielu ludzi odkryło swoją pasję czy talent.

Ponieważ taniec jako pasja najczęściej podejmowany jest dla rozrywki i relaksu (pomijając tancerzy sportowych) nierozerwalnie wiąże się z pojęciem czasu wolnego. Wspólne funkcje tańca i czasu wolnego można z powodzeniem zastosować w oddziaływaniach profilaktycznych. Taniec, jako konstruktywny i twórczy sposób spędzenia wolnego czasu, będzie rozpatrywany jako:

– forma wypoczynku – służąca regeneracji sił psychicznych i fizycznych;

– zabawa i rozrywka – służąca relaksowi, poszukiwaniu wrażeń, oderwaniu się od rzeczywistości i wyrażająca potrzebę ruchu;

– doskonalenie się – czyli rozwój, samorealizacja, przejaw twórczej aktywności;

– budowanie tożsamości – służące integracji z grupą rówieśniczą, szukaniu swojego miejsca w społeczeństwie, budowanie grupy odniesienia[16].

Z jednej strony, jak pisał M. Banach: „aktywność podejmowaną w czasie wolnym, a więc i taniec w tym przypadku, charakteryzuje: dobrowolność, niezarobkowość, przyjemność”[17], to przynależność do określonej grupy tanecznej uczy współpracy, odpowiedzialności, zdyscyplinowania i zaangażowania. Bardzo istotny jest fakt, że zdecydowane gro uczestników bardziej docenia życie towarzyskie w zespole, aniżeli sam taniec[18]. Konstruktywne spędzanie czasu wolnego jest podstawowym zabiegiem profilaktycznym.

Terapia tańcem

Elementarnym założeniem terapii tańcem jest wzajemne oddziaływanie na siebie ciała i umysłu. Ruch ciała w tańcu uwalnia nagromadzone w nim emocje i napięcia. Specyfika ruchu tańczącej osoby jest wyrazem uosobienia i temperamentu oraz wskaźnikiem do diagnozy

---

[16] Na podstawie: Z. D ą b r o w s k i, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.

[17] Cyt. za: M. B a n a c h, *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Kraków 2002.

[18] Ibid.

jej problemów. Metoda leczenia tańcem nazwana choreoterapią czy terapią tańcem (*choreios* – taneczny) jest formą wykorzystującą ekspresję ruchową i muzykę do zwiększenia reintegracji psychofizycznej. To technika należąca do szerokiego nurtu terapii wykorzystującej sztukę[19].

Stany psychiczne uwidaczniane są w napięciach mięśniowych, dynamice ruchu, postawie ciała i sposobie oddychania. Taniec bazujący na swobodnej, naturalnej improwizacji, nieograniczony wyuczonymi schematami i ruchami, pozwala odnaleźć rytm własnego organizmu, wyrazić emocje i uwolnić się od codziennych napięć. Choreoterapia wykorzystując techniki pracy, takie jak: relaksacja, praca z oddechem, odgrywanie ról, trening kreatywności, daje sposobność do identyfikacji i zintegrowanej eksploracji organizmu człowieka[20]. Terapia tańcem może być stosowana z powodzeniem w bardzo różnych przypadkach. Wynika to z faktu, że ruch i rytm poruszają najgłębsze i najbardziej pierwotne obszary ludzkiego ciała i psychiki. Terapia tańcem może skutkować na każdego, kto jest w stanie i wyraża wolę tańca.

Przez wiele lat terapia tańcem kojarzona była z zaburzeniami psychicznymi i somatycznymi oraz ograniczała się do działań leczniczych. Obecnie koncentruje się również na poprawie obszarów funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego oraz wykorzystuje niekonwencjonalne, wykraczające poza ramy psychologii akademickiej koncepcje, dzięki czemu odpowiada na wiele potrzeb ludzi szukających równowagi emocjonalnej, tożsamości i inspiracji do rozwoju osobistego[21].

Znaczenie terapii tańcem dla profilaktyki społecznej

Taniec jest istotnym elementem wychowania dzieci i młodzieży, a wykorzystywany w profilaktyce społecznej zaspokaja wiele psychofizycznych potrzeb. Daje sposobność do rozładowania stresu, rozwi-

---

[19] Szerzej: Polskie Stowarzyszenie Choreoterapii [www.choreoterapia.ptt-poznan.pl], dostęp: 2009 r.

[20] Por.: D. K o z i e ł ł o, *Psychoterapia tańcem*, Poznań 2002; Z. A l e s z k o, *Główne aspekty choreoterapii klinicznej w psychiatrii (refleksje na podstawie studiów literatury przedmiotu)*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii,* red. M. Knapik, W. Sacher, Kraków 2004.

[21] Na podstawie: O. K u ź m i ń s k a, *Terapia tańcem i ruchem na uniwersytecie trzeciego wieku*, [http://olgak.awf.poznan.pl], dostęp: 2009 r.

jania świadomości i zdolności wyrażania uczuć – inteligencji emocjonalnej, poprawę relacji z ludźmi, lepsze samopoczucie w grupie. Zaawansowane techniki terapii tańcem uwalniają od psychicznych konsekwencji traumatycznych doświadczeń. Taniec podnosi wiarę we własne siły, odpręża psychicznie, daje poczucie zadowolenia i satysfakcji. Jest przede wszystkim sposobem na konstruktywne i wartościowe zagospodarowanie wolnego czasu[22].

Taniec to przede wszystkim sposób na budowanie zintegrowanej grupy społecznej. Kiedyś członkowie tradycyjnych wspólnot integrowali się w tańcu, by doznawać tych samych stanów emocjonalnych, zarażać się radością bycia razem[23]. Współcześnie ludzie tak samo potrzebują bliskości i ekspresji emocji, a w tańcu przychodzi im to znacznie swobodniej. Właściwie nie ma większego znaczenia, czy korzysta się z zajęć choreoterapeutycznych, komercyjnych lekcji tańca, czy też zatłoczonych dyskotek. Terapeutyczna moc tańca wynika głównie z energii płynącej z wnętrza człowieka, który w rytm muzyki wprawia swoje ciało i umysł w swobodny, spontaniczny ruch.

Taniec pobudza lub wycisza organizm, intensyfikuje aktywność fizyczną i motywuje do aktywnego wypoczynku. Jest też środkiem integracji i komunikacją między ludźmi. Osobom zamkniętym w sobie i niepewnym niejednokrotnie daje sposobność na nawiązanie znajomości. Taniec wspomaga współpracę w grupie, a towarzysząca mu ciężka praca i wysiłek kształtują charakter.

Można sformułować wiele celów profilaktycznych i terapeutycznych tańca. Judith Bunney, długoletnia działaczka Amerykańskiego Stowarzyszenia Terapii Tańcem i jedna z prekursorek choreoterapii zwraca uwagę na następujące cele[24]:

– zwiększenie świadomości siebie i świadomości w relacji z innymi;

– rozwinięcie poczucia zdrowych granic osobowości;

– stworzenie akceptowalnych sposobów uwalniania i redukcji fizycznego napięcia, niepokoju, stresu, stłumionych uczuć;

– poprawa sprawności ruchowej;

---

[22] Na podstawie: D. K o z i e ł ł o, *Psychoterapia tańcem*, Poznań 2002.

[23] M. D u d e k, *Uzdrawiająca moc tańca. Kurs na kurs* [www.kursnakurs.pl/pdf/2_2009_6.pdf], dostęp: 2009 r.

[24] Za: B. M e e k u m s, *Dance Movement Therapy,* London 2005.

– poprawa zdolności rozpoznawania, nazywania oraz bezpiecznego i nieskrępowanego wyrażania uczuć;
– odkrywanie nowych wzorców i schematów ruchu, reakcji i możliwości alternatywnych zachowań;
– poprawa interakcji społecznych i stopnia uspołecznienia jednostki;
– tworzenie spójnej osobowości;
– integracja psychofizyczna.

Wykorzystywanie tańca w szkolnych i pozaszkolnych programach profilaktycznych

Różne programy profilaktyki społecznej coraz powszechniej i śmielej bazują na terapeutycznej roli tańca. Ich autorzy zwracają uwagę na wpływ zajęć tanecznych na kształtowanie dyscypliny, koncentracji, odpowiedzialności, samokontroli i przystosowania do pracy w grupie. Proponowane programy mają w sposób kreatywny zaspokajać naturalną potrzebę ruchu i wyładowania energii, ekspresji emocji i potrzebę spontanicznego tworzenia dzięki czemu stanowią alternatywę dla zachowań destrukcyjnych. „Podstawowym warunkiem wartości resocjalizacyjnych zajęć tanecznych powinien być śmiech, zabawa, bogactwo doznań zmysłowych. Nade wszystko ciepły i swobodny kontakt nauczyciela z wychowankami, z zachowaniem oczywiście pewnych kanonów dyscypliny”[25].

Z doświadczeń osób realizujących owe programy wynika, że uczestnicy przez taniec wyzbywają się kompleksów i zahamowań, otwierają na otoczenie i niejednokrotnie odnajdują swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Za główne cele autorzy stawiają sobie dbałość o sprawność fizyczną, prawidłowe funkcjonowanie psychicznie i społeczne, rozumienie związku tańca i aktywności fizycznej ze zdrowiem, wzbudzenie gotowości do uczestnictwa w rekreacyjnych i kulturalnych formach aktywności, rozwój osobowości[26].

---

[25] M. D a m e n t k o, *Lekcje wf a higiena psychiczna uczniów*, „Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna” 1986, nr 2.

[26] Na podstawie analizy opublikowanych w internecie programów profilaktycznych wykorzystujących jako środek profilaktyki taniec.

W jednym z programów profilaktycznych dla uczniów gimnazjum (realizowanych w ramach zajęć pozaszkolnych) można znaleźć takie cele wychowawcze i profilaktyczne, jak[27]:

– nauczanie nawiązywania kontaktów;

– nauczanie współpracy w grupie;

– wskazanie metod konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i problemów;

– stworzenie możliwości samorealizacji, dowartościowania, bycia ważnym, osiągnięcia sukcesu, podnoszenia samooceny;

– umiejętność odreagowania napięć;

– dostarczenie pozytywnych wzorców do naśladowania;

– dostarczanie wartościowych przeżyć i dobrych doświadczeń.

Zasadność wykorzystania tańca w szkolnych programach profilaktyki społecznej podsumowują słowa jednej z realizatorek programu: „od kilku lat zajmuję się nauczaniem tańca w szkole i mogłam w tym czasie zaobserwować zmiany jakie zachodzą w uczniach, którzy regularnie uczęszczają na zajęcia taneczne. Zmieniają się u nich postawy, mają inne wzory do naśladowania. Ruchom towarzyszy uśmiech, co oznacza, że forma takich zajęć jest dla nich jak najbardziej pozytywna. Taniec posiada różnorodne funkcje, które czynią go pięknym i wartościowym”[28].

Podsumowanie

Współczesna pogoń za dobrami materialnymi, wygórowane ambicje i plany, życie w nadmiernym stresie, pośpiech, osamotnienie wywołują naturalną potrzebę poszukiwania sposobów osiągania homeostazy wewnętrznej, równowagi, możliwości odreagowania i relaksu. Posiadanie pasji i zainteresowań, proaktywna postawa wyrażająca chęć kierowania własnym życiem stanowią elementarne narzędzia profilaktyki chorób cywilizacyjnych i dysocjacji społecznych.

Profilaktyka społeczna wykorzystująca taneczne formy aktywności jest przykładem działania opartego na zabawie i rozrywce. Równocześnie daje sposobność odkrycia pasji i talentów. Tworzy

---

[27] Szerzej: [www.edukacja.edux.pl/p-3032-terapia-przez-taniec-program-profilaktyczny.php], dostęp: 2009 r.

[28] Cyt. za: Grażyna Pietrzak, autorka i realizatorka programu profilaktycznego pt. „Terapia przez taniec” skierowanego do uczniów Gimnazjum nr 2 w Chojnicach, pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych.

możliwości głębokiego rozwoju psychicznego, społecznego i fizycznego. Jak twierdzi B. Wosień „Gdzie ludzie wspólnie tańczą, tam sami wychowują się i kształcą”[29].

Taniec kształtuje osobowość, hartuje ducha, uwrażliwia, daje radość, satysfakcję, poczucie siły i bliskości drugiego człowieka. Bez wątpienia taniec stanowi wartościową formę realizacji pasji i marzeń, wyrażania emocji i pragnień, upustu negatywnej energii. Przede wszystkim jednak taniec to czas dobrej zabawy.

Literatura

Aleszko Z., *Główne aspekty choreoterapii klinicznej w psychiatrii (refleksje na podstawie studiów literatury przedmiotu),* [w:] *Sztuka w edukacji i terapii,* red. M. Knapik, W. Sacher, Kraków 2004.

Banach M., *Edukacyjne aspekty pracy amatorskich zespołów folklorystycznych*, Kraków 2002.

Bednarzowa B., Młodzikowska M., *Tańce – rytm, ruch, muzyka, sport i turystyka*, Warszawa 1983.

Brudnowska A. Cylkowska-Nowak M., *Kobiety, zdrowie i choreoterapia – w świetle badań własnych,* [w:] *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka,* red. M. Siemień, Wrocław 2008.

Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1966.

Dega W., Singer A., *Ortopedia i rehabilitacja,* Warszawa 1983.

Demel M., *Pedagogika zdrowia,* Warszawa 1980.

Dudkiewicz K., *Mowa ciała poprzez taniec*, „Życie Szkoły” 2000, nr 6.

[http://jejpsyche.pl], dostęp: 2009 r.

Kozdroń E., *Program rehabilitacji ruchowej osób starszych,* Warszawa 2008.

Koziełło D., *Psychoterapia tańcem*, Poznań 2002.

Kubinowski D., *Proces wychowania tanecznego w środowisku wiejskim,* Lublin 1997.

Meekums B., *Dance Movement Therapy,* London 2005.

Omelan A., *Aktywność ruchowa potrzebą życia,* [w:] *Aktywność fizyczna potrzebą twórczego życia,* red. J. Czerwiński, Olsztyn 2004.

Polskie Stowarzyszenie Choreoterapii [www.choreoterapia.ptt-poznan.pl], dostęp: 2009 r.

Pytka L., *Profilaktyka wykolejenia społecznego,* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna,* red. W. Pomykało, Warszawa 1992.

Ronikier A., *Aktywność fizyczna w profilaktyce zdrowia,* [w:] *Aktywność fizyczna potrzebą twórczego życia,* red. J. Czerwiński, Olsztyn 2004.

[29] Cyt. za: B. Wosien, *Droga tancerza*, Białystok 2003, s. 65.

S t a d n i c k i A., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998.

T o m a s z e w s k i W., *Człowiek tańczący*, Warszawa 1991.

T o r ł o p J., *Proces kreatywny w psychoterapii tańcem i ruchem – nośnik zmiany i integracji,* [w:] *Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka,* red. M. Siemień, Wrocław 2008.

W e l h a n J., *Walory zajęć muzyczno-ruchowych*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1999, nr 2.

WHO [http://www.who.int/about/en/], dostęp: 2009 r.

W o s i e n B., *Droga tancerza*, Białystok 2003.

Z a m e c k a J., S z y m a ń s k a J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki,* [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym,* red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

KATARZYNA BŁOŃSKA

The healing power of dance. The importance of passion in the social prevention

Current social prevention should provide the development of comprehensive personality. Should improve person's characteristics such as: accountability, openness, activity, creativity, assertiveness and commitment. Reasonable is to educate young people to get thinking about his life - healthy physical, mental, and social style of functioning. Developing talents, pursue passions desires and possession are important factors in protecting young people from various types of disabilities.

Modern conditions of life increase the importance of recreation, physical activity and creative interests. Those fuctors are important not only from the perspective of social prevention, but also adapt young people to rational and creative management of their leisure time.

The purpose of this paper is to raise awareness of role of passion, for example, dance (including dance therapy) in the process of educational and preventive.

Instytucje oddziaływania profilaktyczno-resocjalizacyjnego

ZENON JASIŃSKI

Profilaktyka w zakresie zapobiegania patologiom społecznym wśród uczestników Ochotniczych Hufców Pracy

Charakterystyka i zadania OHP

Ochotnicze Hufce Pracy (dalej OHP), działające w Polsce od 1958 r., są instytucją państwową rynku pracy. Ich działalność jest uregulowana ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2004 r.[1] oraz znowelizowaną ustawą o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2010 r., a także innych ustaw. Obecnie OHP podlegają Ministrowi Pracy i Polityki Społecznej. Po

[1] DzU z 2004 r. nr 99, poz. 1001 oraz szczegółowe Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 30 grudnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zadań i organizacji Ochotniczych Hufców Pracy (DzU z 2005 r. nr 6, poz. 41; DzU z 2010 r., nr 257, poz. 1775). OHP odwołują się obecnie do tradycji Junackich Hufców Pracy utworzonych przez Prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego (wcześniej na Śląsku powstały Ochotnicze Drużyny Robocze) dekretem z dnia 22 września 1936 r. JHP jako jednostki służby pracy oraz organizacja paramilitarna miała zapewnić młodzieży zatrudnienie, przysposobienie do służby wojskowej, udzielać pomocy w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych oraz oświaty ogólnej i wychowania obywatelskiego. Absolwentami JHP z roku 1938 byli m.in. Karol Wojtyła, Tadeusz Radwan, Władysław Bartoszewski, Zygmunt Kęstowicz, Lech Paszkowski. Szerzej zob.: E. N y c z, *Ochotnicze Hufce Pracy – zasoby instytucji i przestrzeń oddziaływania na przełomie XX i XXI wieku,* [w:] Z. J a s i ń s k i, E. N y c z, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie,* Opole 2010, s. 14; A. Z a k r z e w s k a, *(Nie)znani absolwenci Junackich Hufców Pracy. Badania i analiza potrzeb szkoleniowych absolwentów OHP*, Toruń 2007, s. 146–147; E. H o l o n a, *Geneza i rozwój Hufców Pracy (w kręgu tradycji)*, [w:] *Rozumienie i zrozumienie OHP*, red. J. Podgórecki, Opole–Głuchołazy 1998, s. 172–173; B. C i m a ł a, *Z początków działalności Ochotniczych Hufców Pracy na Śląsku Opolskim na tle ich rozwoju w Polsce w latach 1958–1970,* [w:] *Ochotnicze Hufce Pracy w systemie młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, red. B. Górnicka, K. Neisch, Opole 2010, s. 50–60.

roku 1990 przeszły one głęboką transformację ideologiczną i organizacyjną. Z instytucji paramilitarnej przekształciły się w instytucję edukacyjno-socjalizacyjną nakierowaną na przygotowanie do aktywności zawodowej, dla wychowanków, którzy mieli niepowodzenia szkolne. OHP prowadzą sieć szkół i placówek finansowanych ze środków państwowych i samorządowych dla młodzieży. Placówki OHP mogą być alternatywą dla Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych o charakterze resocjalizacyjno-socjoterapeutycznym, a także być przykładem modelu pracy z młodzieżą odrzuconą dla krajów Europy Zachodniej w placówkach otwartych.

Źródłem niepowodzeń młodzieży, która trafia do OHP, jak się wydaje, są najczęściej uwarunkowania rodzinne, takie jak: dysfunkcjonalność rodzin, niski poziom wykształcenia, bezrobocie, patologia rodzin, zła sytuacja ekonomiczna. Część młodzieży, która trafia do OHP, ma na swoim koncie naruszenie prawa i pozostaje pod opieką kuratorów. Zdarzają się hufce, w których pod opieką kuratorów jest 50% wychowanków.

Na aktualną strukturę OHP składają się dwa rodzaje jednostek organizacyjnych. Pierwszy z nich tworzą: Centra Kształcenia i Wychowania, Ośrodki Szkolenia i Wychowania, Ośrodki Szkolenia Zawodowego, Hufce Pracy, Środowiskowe Hufce Pracy (realizują zadania edukacyjno-opiekuńczo-wychowawcze) (tab. 1). W skład drugiego rodzaju jednostek wchodzą: Centra Edukacji i Pracy Młodzieży, Młodzieżowe Biura Pracy i ich filie, Kluby Pracy, Mobilne Centra Informacji Zawodowej, Młodzieżowe Centra Kariery[2].

T a b e l a 1

Potencjał organizacyjny Ochotniczych Hufców Pracy w 2007 r.

Lp.	Nazwa jednostki organizacyjnej OHP	Liczba
1	Komenda Główna	1
2	Wojewódzkie komendy	16
3	Centra kształcenia i wychowania	10
4	Ośrodki szkolenia i wychowania	27
5	Hufce pracy	106
6	Środowiskowe hufce pracy	78
7	Centra edukacji i pracy młodzieży	49
Łącznie		287

Ź r ó d ł o: Archiwum KG OHP w Warszawie, Sprawozdanie KG OHP za 2007 r.

[2] [www.ohp.pl], dostęp: 2011 r.

W „Białej Księdze Kształcenia Ustawicznego Komisji Europejskiej”[3] przygotowanej przez Komisję Europejską, Dyrekcję Generalną ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży wytyczono na najbliższe lata zadania dotyczące m.in. walki ze zjawiskiem marginalizacji w krajach Unii Europejskiej. W dokumencie tym lansuje się koncepcję tworzenia szkół „drugiej szansy” dla tych osób, które z różnych powodów przerwały naukę w systemie szkolnym. Szkoły „drugiej szansy” miałyby umożliwiać przysposobienie do zawodu lub zdobycie zawodu. Taką ideę realizują w Polsce z powodzeniem OHP.

Ochotnicze Hufce Pracy wypracowały spójny i efektywny system pracy z młodzieżą odrzuconą przez normalne szkoły, młodzieżą o zmniejszonych szansach życiowych i edukacyjnych. Szkoły i placówki OHP stwarzają warunki do ukończenia szkoły, zdobycia lub przysposobienia do zawodu, ale także znalezienie swojego miejsca w życiu. Instytucja ta spełnia w stosunku do systemu szkolnego funkcję kompensacyjną. Pragnie zrekompensować młodzieży jej dotychczasowe niepowodzenia w nauce, drugoroczność, mniejsze szanse edukacyjne, zagubienie, kompleksy, poczucie niższej wartości. Kadra w OHP ma świadomość tego, że młodzież z takim bagażem negatywnych doświadczeń skazana jest na marginalizację. Stan taki może prowadzić bardzo często do groźnych zjawisk wychowawczych, niechęci czy wręcz wrogości wobec szkoły i nauczycieli, zachowań agresywnych, konfliktów z prawem, zagrożenia patologią społeczną, co można uznać za przesłanki zajmowania się tą młodzieżą i wspierania jej. Młodzież ta pochodzi ze środowisk o mniejszych szansach życiowych. Hufiec jest dla niej jedynym wyjściem, a czasem furtką „na świat”[4].

Pierwszym zadaniem jest roztoczenie opieki nad uczestnikami, zaspokojenie podstawowych potrzeb, których nie jest w stanie zapewnić często dysfunkcyjna rodzina. Dopiero po zaspokojeniu tych potrzeb można rozpocząć kształcenie ogólne i zawodowe oraz pracę wychowawczą, na która składa się także działalność profilaktyczna.

W nawiązaniu do zadań ogólnych OHP Biuro Edukacji i Wychowania KG OHP w Warszawie określa na każdy rok zadania szczegółowe dla poszczególnych jednostek organizacyjnych. W roku 2009 dotyczyły np.:

---

[3] *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, Warszawa 1997, s. 66.

[4] J.B. H a ł a j, *Szansa dla odrzuconych*, „Biuletyn OHP” 2000, nr 11.

„• wyrównywania braków edukacyjnych, społecznych i kulturowych;

• motywowania do osiągania pozytywnych wyników w nauce, postępów na zajęciach praktycznych;

• inspirowania młodzieży do aktywności w różnych obszarach życia społecznego;

• poznania środowiska wychowawczego uczestników;

• adaptacji i integracji nowo przyjętych uczestników;

• profilaktyki uzależnień;

• promocji zdrowego i aktywnego stylu życia oraz organizacji czasu wolnego;

• edukacji ekologicznej”[5].

Zadania wytyczone przez KG OHP są aktualizowane i uzupełniane przez KW OHP i ŚHP. W niniejszym opracowaniu przyjmuję profilaktykę – za koncepcją Z.B. Gasia – jako „proces wspomagający wychowanie, polegający na jednoczesnym:

• wspieraniu młodego człowieka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu;

• ograniczaniu i likwidowaniu czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia;

• inicjowaniu i wzmacnianiu czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu”[6].

Proces profilaktyki i resocjalizacji w OHP jest realizowany przez odpowiednio dobrane programy wychowawcze (ogólnopolskie i autorskie realizowane w wybranych jednostkach). Jeśli w 2001 r. prowadzono 116 programów wychowawczych, które obejmowały 8482 uczestników to w 2003 r. było to już 3305 programów, w których uczestniczyło 160 tys. osób. Do najpopularniejszych programów o charakterze wychowawczym zaliczano takie programy, jak:

---

[5] Archiwum Komendy Głównej OHP (dalej: AKG OHP), Biuro Edukacji i Wychowania, Analiza działalności opiekuńczo-wychowawczej Ochotniczych Hufców Pracy w roku kalendarzowym 2009, s. 3.

[6] Z.B. G a ś, *Profilaktyka jako działania pomocowe na rzecz wychowanków OHP,* [w:] *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy – konteksty społeczno-pedagogiczne realizacji projektu,* red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole–Warszawa 2010, s. 69.

• Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży – ogólnopolski program profilaktyczny;

• Program Aktywizacji Społecznej Młodzieży OHP;

• Stop przemocy i agresji – żyjmy w zgodzie – program profilaktyczny realizowany w 13 jednostkach organizacyjnych;

• Papież Jan Paweł II – Wychowawca młodych;

• Gimnazjalny Elementarz Profilaktyczny „Sobą być dobrze żyć" (cztery programy realizowane niezależnie od siebie w różnych jednostkach);

• ogólnopolski program profilaktyczno-wychowawczy rekomendowany przez MENiS;

• „Jak żyć z ludźmi" – program profilaktyczny – 40 uczestników, realizowany w HP w Częstochowie i w HP w Sosnowcu;

• Ogólnopolski Program Profilaktyczny NOE realizowany w HP w Siemianowicach Śląskich[7].

W roku 2009 zrealizowano 1524 programy edukacyjno-profilaktyczne, w tym 311 resocjalizacyjnych. Szczególna rola w realizacji działalności profilaktycznej w OHP na terenie kraju przypada świetlicom środowiskowym prowadzonym przez ŚHP. Głównym celem świetlic jest pomoc młodzieży będącej w trudnej sytuacji finansowej, pochodzącej z rodzin obciążonych problemem alkoholowym, młodzieży dojeżdżającej na zajęcia do OHP, a także dożywianie zakwalifikowanych uczestników. W roku 2009 istniały 72 stałe świetlice środowiskowe, które swoim oddziaływaniem objęły 2985 osób z OHP i 1316 osób ze środowiska lokalnego. Główne formy zajęć w świetlicach obejmują zajęcia sportowo-rekreacyjne, gry i zabawy psychoedukacyjne, gry dydaktyczne, zajęcia warsztatowe z profilaktyki i prewencji uzależnień, profilaktykę zdrowotną i ekologiczną, terapię zajęciową (zajęcia plastyczne, wokalne, taneczne), zajęcia komputerowe, pomoc w odrabianiu lekcji, zajęcia kształtujące świadomość europejską i obywatelską, zajęcia korekcyjne i wyrównawcze[8].

Warto w tym miejscu wspomnieć o konferencjach naukowych i badaniach naukowych poświęconych zagadnieniom profilaktyki i resocjalizacji w jednostkach OHP, których organizatorem lub współ-

---

[7] KG OHP, Sprawozdanie za rok 2009.

[8] Ibid.

organizatorem była KG OHP w Warszawie. Jedna z nich miała miejsce w dniach 23 i 24 lutego 1999 r. w Warszawie nt.: „Wychowanie, nauka, praca – nowe wyzwania, nowe zadania w XXI w.", w czasie której w zespole problemowym ds. zadań OHP w zakresie realizacji programów profilaktyki społecznej, resocjalizacji i walki z patologiami społecznymi akcentowano potrzebę zdynamizowania wspólnych działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w OHP w ramach zawartych porozumień z Ministerstwem Sprawiedliwości i Komendą Główną Policji oraz organizacjami zajmującymi się młodzieżą zagrożoną demoralizacją i innymi organizacjami młodzieżowymi[9]. Postulowano także tworzenie kuratorskich ośrodków pracy dla młodzieży wspólnie z Ministerstwem Sprawiedliwości, szkolenie kadry wychowawczej w OHP o specjalności kuratorów społecznych oraz rozwijanie działań wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych. Przeciwdziałanie marginalizacji uznano za priorytetowe zadanie OHP na kolejne lata. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w konferencjach naukowych, publikacjach i programach działania agend OHP[10]. Dowodem na włączanie się OHP w działalność profilaktyczną i resocjalizacyjną wśród wychowanków może być zorganizowana międzynarodowa konferencja naukowa pt.: „Miejsce i rola Ochotniczych Hufców Pracy w zwalczaniu patologii społecznych" (Głuchołazy 13–15 listopada 2000 r.). Konferencja została poprzedzona badaniami przeprowadzonymi w wielu jednostkach OHP. Na konferencji skoncentrowano się na określeniu wkładu OHP w przeciwdziałanie patologiom społecznym, ukazano formy pracy wychowawczej w wybranych hufcach, diagnozę zachowań młodzieży, rolę wychowawców OHP i współpracę w środowisku lokalnym w zakresie profilaktyki patologii społecznych[11].

Kadra OHP ma świadomość, że praca resocjalizacyjno-wychowawcza i opiekuńczo-edukacyjna wymaga powiązania jednostek OHP z podmiotami w środowisku lokalnym (instytucjami samorządowymi, administracją rządową, instytucjami i organizacjami zajmują-

---

[9] *Stanowisko zespołu problemowego konferencji*, „Biuletyn OHP" 1999, nr 3, s. 5.

[10] Kierunki działalności, Warszawa, luty 1999 r. (druk KG OHP); por.: „Biuletyn OHP" 1999, nr 3, s. 10; AKG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP za rok 2005.

[11] Z. Jasiński, I. Mudrecka, *Wstęp*, [w:] *Proflaktyka i resocjalizacja w działalności Ochotniczych Hufców Pracy,* red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2001.

cymi się problematyką młodzieży, pracodawcami itp.). Stąd jednostki OHP zabiegały i zabiegają o podpisywanie umów i porozumień z podmiotami w swoim otoczeniu, co powinno przyczyniać się do lepszej realizacji zadań, szczególnie w zakresie przygotowania zawodowego. Dano temu szczególnie wyraz na konferencji naukowej zorganizowanej przez KG OHP i Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego w Dobieszkowie (23–24 maja 2006 r.) nt.: „Rola Ochotniczych Hufców Pracy w środowisku lokalnym"[12].

Uczestnicy działań profilaktyczno-resocjalizacyjnych OHP

Zasadniczo uczestników OHP można podzielić na trzy grupy. Z materiałów komend Środowiskowych Hufców Pracy wynika, że młodzi ludzie znajdujący swoje miejsce w OHP średnio w 13% są pod opieką kuratorską, stanowią osoby o zaburzonym systemie wartości, naruszyły prawo[13]. Drugą grupę wychowanków stanowi młodzież o obniżonym poziomie intelektualnym, z nieukształtowanym systemem wartości; wreszcie trzecią grupą jest młodzież niewykazująca upośledzenia intelektualnego, ale wywodząca się z rodzin niewydolnych wychowawczo bądź dotkniętych przejawami patologii społecznej[14]. Każda z tych grup młodzieży wymaga od OHP szczególnej troski.

Uczestnicy OHP wywodzą się często z rodzin dysfunkcyjnych, patologicznych, wielodzietnych, znajdujących się w trudnej sytuacji finansowej. Średnio tylko 70% wychowanków wywodzi się z rodzin z obojgiem rodziców, średnio w 28% z rodzin, w których były osoby karane sądownie, w 5% z rodzin nadużywających alkohol, w 5% z rodzin, w których ktoś z domowników nadużywa narkotyków. Zapewne z tychże powodów, a także bardzo często z niższego poziom wykształcenia rodziców, gorszej sytuacji materialnej, nieporadności rodziców, braku właściwych wzorów – młodzież osiąga gorsze

---

[12] Szerzej zob.: *Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych*, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2006.

[13] Jest to średnia krajowa. Jednak w niektórych hufcach procent młodzieży pozostającej pod opieka kuratorską bywał większy.

[14] Z. J a s i ń s k i, *Zagadnienia profilaktyki i resocjalizacji w działalności OHP (między programem a codziennością)*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja...*, op.cit., s. 15–23.

rezultaty w nauce. Część młodzieży ma świadomość, że ich rodzina „nie jest najlepsza" – w badaniach z 1998 r. jedynie 7% respondentów stwierdziło, że jeśli założy rodzinę, to chciałoby, aby była podobna do ich własnej rodziny[15].

Źle funkcjonująca rodzina, niewłaściwe środowisko wychowawcze mającej poczucie niższej wartości młodzieży[16], system szkolny, koncentrujący się głównie na młodzieży lepiej przygotowanej do edukacji, ze środowisk o wyższych szansach edukacyjnych, młodzieży zdolnej i przeciętnie uzdolnionej, poświęcający zbyt mało uwagi młodzieży ze środowisk zaniedbanych wychowawczo, z rodzin biednych, wielodzietnych, przyczyniają się do wzrostu liczby młodzieży zagrożonej patologią, wchodzącej w subkultury, walczącej o swoje miejsce w społeczeństwie często metodami i środkami nieakceptowanymi przez społeczeństwo.

Młodzież trafia do OHP głównie za pośrednictwem poradni pedagogiczno-psychologicznych i pedagogów szkolnych (35%) w zdecydowanie mniejszym stopniu w wyniku skierowania przez sąd rodzinny czy policję (ok. 5%). Niepokojące jest to, że liczba uczestników OHP nie zmniejsza się (oscyluje wokół 39 tys. uczestników rocznie). Pojawia się też nowy problem jakim jest brak kontynuacji nauki po gimnazjum.

Działania profilaktyczno-resocjalizacyjne prowadzone w jednostkach OHP

W Ochotniczych Hufcach Pracy wypracowano system działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Kadra ma świadomość, że w stosun-

---

[15] Zob.: Z. J a s i ń s k i, *Rodzinne i środowiskowe uwarunkowania uczestników Ochotniczych Hufców Pracy (na przykładzie wybranych Hufców Opolszczyzny)*, [w:] *Rozumienie i zrozumienie...*, op. cit., s. 199–228.

[16] T. B e t k e, *Dysfunkcjonalność środowisk rodzinnych nieletnich a rodzaje popełnianych przestępstw*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1998, s. 227–235; por.: W. G o r i s z o w s k i, P. K o w o l i k, *Rodziny dysfunkcyjne – problem końca XX wieku*, [w:] *Wychowanie w rodzinie współczesnej w świetle zagrożeń i wsparcia społecznego*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 1999, s. 303–313; M. R a d o c h o ń s k i, *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1998, t. 10, s. 91–109; por.: A. Ż e b r o w s k a, *Działalność wychowawczo-opiekuńcza Ochotniczych Hufców Pracy*, „Edukacja Dorosłych" 1995, nr 3, s. 67–69.

ku do wszystkich uczestników konieczna jest praca profilaktyczna w zakresie zapobiegania patologiom społecznym, zwłaszcza w stosunku do młodzieży, która nie naruszyła prawa. Natomiast w stosunku do młodzieży, która ma na swoim koncie naruszenia prawa, celowe jest prowadzenie działań o charakterze resocjalizacyjnym.

OHP zostały włączone w 2003 r. do realizacji międzyresortowego, ogólnopolskiego programu pn.: „Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży" z zakresu profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Uwagę koncentrowano na uczestnikach objętych nadzorem kuratorskim, niedostosowanych społecznie i podatnych na uzależnienia. Program był głównie realizowany w świetlicach środowiskowych jakie tworzono oraz utworzonych w 2004 r. Ośrodkach Profilaktyki i Interwencji Społecznej i Punktach Interwencji Kryzysowej. Od roku 2005 działa przy jednostkach OHP osiem takich ośrodków. Ośrodki te powstały w ramach pakietu programów profilaktycznych „Bezpieczny szlak" realizowanego przez wszystkie Wojewódzkie Komendy i Centra Kształcenia i Wychowania OHP (z wyłączeniem ECKiW Roskoszy). Ogółem w 143 projektach tego pakietu udział wzięło 21 648 uczestników. Świadczą one pomoc specjalistyczną dla młodzieży będącej w trudnej sytuacji życiowej oraz ich rodzin[17]. Z usług Punktów Interwencji Kryzysowej oraz Ośrodków Profilaktyki i Interwencji Społecznej w 2009 r. skorzystało 560 uczestników z OHP oraz 62 osoby spoza OHP[18].

W roku 2005 wspomnianym programem Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży objęto wszystkich uczestników OHP, a także część młodzieży zagrożonej marginalizacją w środowiskach lokalnych. Zdaniem pracowników Biura Edukacji KG OHP w Warszawie „Realizacja przez OHP Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży przyniosła w odniesieniu do młodzieży szereg korzyści wychowawczych. Są to głównie tzw. efekty «miękkie», wśród których wymienić należy przede wszystkim:

- podniesienie poziomu wiedzy i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach zagrożenia własnego bezpieczeństwa;

---

[17] AKG OHP, Sprawozdania z działalności za lata 2003–2009.

[18] AKG OHP, Biuro Edukacji i Wychowania, Analiza działalności opiekuńczo-wychowawczej Ochotniczych Hufców Pracy w roku kalendarzowym 2009, s. 3. Ośrodki uruchomiono po jednym w Opolskiej i Śląskiej WK OHP oraz przy CKiW Gołdap, Pleszew i Tarnów oraz trzy w Podlaskiej WK OHP.

- poprawę relacji w grupach rówieśniczych, integrację młodzieży;
- utworzenie grup samopomocy rówieśniczej;
- poprawę wyników w szkoleniu praktycznym i w teorii zawodu;
- ograniczenie zachowań agresywnych i społecznie nieakceptowanych, zmniejszenie interwencji sądów, policji i służb porządkowych"[19].

Do najefektywniej realizowanych programów należały m.in. programy profilaktyczne „Elementarz", „Noe" i „Nasze spotkania", którymi objęci byli uczestnicy SHP w Opolu, Brzegu i Nysie. Młodzież z Krosna i okolic uczestniczyła w programie Phare – Credo „Koszykówka przeciwko narkotykom"; z młodzieżą ŚHP w Jaworznie pracowano w ramach programu autorskiego sędziny Sadu Rejonowego w Jaworznie „Mamo ja nie chcę umierać na śmietniku" itp. W stacjonarnych jednostkach organizacyjnych realizowano efektywnie ogólnopolski program „Szkoła wolna od narkotyków"[20], „Potrafię odmawiać", „Program wspierania i budowania integracji środowiskowej młodzieży", „Nie jesteś sam", „Stop przemocy – alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego"[21].

Wśród zrealizowanych programów są również programy długofalowe, które były kontynuowane w kolejnych latach. Wśród programów ogólnopolskich znalazły się m.in. „Pomarańczowa linia", „Bezpieczne Miasto – Bezpieczna Szkoła", „Parasol", „Stop przemocy", „Szkoła wolna od narkotyków", „Agenda OHP", „Szansa 13/18 – Edukacja – Praca – Wychowanie" (programy skierowane do młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem społecznym), „Bezpieczny Szlak" (przedsięwzięcia dla promocji bezpiecznego i zdrowego stylu życia młodzieży)[22].

Należy podkreślić, że prowadzone w OHP formy działalności profilaktyczne są zróżnicowane i dostosowane do poszczególnych grup podopiecznych. Inne dla młodzieży, która trafiła do OHP ze względu na niepowodzenia szkolne czy dysfunkcyjność rodzin, a inne dla podopiecznych, którzy naruszyli prawo, pozostają pod opieka kuratorską – w stosunku do tej grupy młodzieży należy raczej mówić o działalności resocjalizacyjnej.

Na system oddziaływań profilaktyczno-resocjalizacyjnych w OHP składają się:

---

[19] AKG OHP, Sprawozdanie za rok 2009.

[20] AKG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP za rok 2000.

[21] AKG OHP, Sprawozdanie KG OHP z działalności za rok 2002.

[22] AKG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP za rok 2003.

- kształcenie ogólne i zawodowe;
- praca;
- działalność kulturalno-oświatowa;
- działalność sportowo-rekreacyjna;
- działalność duszpasterska;
- podejmowane akcje i platformy.

Działalność profilaktyczna poprzez działalność edukacyjną

Jednym z podstawowych zadań OHP jest stworzenie możliwości dla młodzieży opóźnionej organizacyjnie w nauce i nierokującej ukończenia gimnazjum w normalnym trybie (poprzednio szkoły podstawowej) lub zasadniczej szkoły zawodowej do kontynuacji wykształcenia ogólnego, jak i zdobycia zawodu[23]. Warunkiem przyjęcia do OHP jest ukończenie 15. roku życia w dniu rozpoczęcia zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

Tabela 2

Charakterystyka rodzin uczestników przyjętych do OHP w latach 1990–2007

Charakterystyka środowiska uczestników	Rok szkolny				
	1990/1991	1994/1995	1999/2000	2004/2005	2006/2007
Uczestnicy z rodzin niepełnych	2 084[b] (24,0%)	3 982[a] (23,8%)	4 234[a] (27,3%)	3 890[a] (26,4%)	3 934[c] (25,9%)
Uczestnicy z rodzin wielodzietnych	–	–	5 514 (35,5%)	6 091 (41,3%)	6 291 (39,4%)
Rodziny o złej sytuacji materialnej	–	–	–	8 520 (57,8%)	7 640 (48,7%)
Uczestnicy z rodzin patologicznych	381 (4,0%)	2 229 (13,4%)	–	2 347 (15,9%)	2 016 (12,8%)
Uczestnicy, którzy weszli w konflikt z prawem	957 (10,0%)	1 546 (9,3%)	1 932 (12,8%)	1 914 (13,0%)	2 166 (13,8%)
Uczestnicy z rodziny dotkniętych bezrobociem	–	–	5 490 (34,4%)	7 311 (49,6%)	6 175 (39,4%)

Uwaga: [a] w tym wychowankowie z domów dziecka; [b] w tym 164 z domów dziecka; [c] w tym 362 z domów dziecka.

Źródło: Z. Jasiński, *Ochotnicze Hufce Pracy – programy, formy i środki wyprowadzania młodzieży z marginalizacji,* [w:] Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie,* Opole 2010, s. 43.

[23] Z. Jasiński, *Głęboki sens pracy*, „Biuletyn OHP" 2002, nr 11, s. 3–4.

Ze sprawozdania KG OHP z 1990 r. dowiadujemy się, że wśród 5296 uczestników, którzy nie mieli ukończonego wykształcenia podstawowego, 29% powtarzało jedną klasę, 57% dwie klasy i 14% trzy klasy, a zagrożonych demoralizacją było 34% uczestników; 3% stanowili uczestnicy po szkołach specjalnych, a 614 (14%) próbowało już kontynuować naukę w szkołach ponadpodstawowych i nie ukończyło klasy pierwszej[24]. Natomiast w 2007 r. na 7872 zrekrutowanych uczestników 21,1% powtarzało jedną klasę, a 7,5% dwie klasy[25]. Dostrzegalne jest podniesienie poziomu przygotowania wśród uczestników. Średnio w latach 2000–2009 w szkołach współpracujących z OHP pobierało naukę ok. 14 tys. uczniów w zakresie kształcenia ogólnego i 17 tys. w zakresie kształcenia zawodowego[26] (w roku szkolnym 1999/2000 w szkolnictwie zawodowym kształciło się nawet 25 tys. uczniów).

OHP jako instytucja rynku pracy zabiega o to, aby każdy z uczestników zdobył przygotowanie lub przysposobienie zawodowe, gdyż zdobycie zawodu jest podstawowym warunkiem znalezienia pracy i swojego miejsca w życiu[27].

Praca jako forma profilaktyki i resocjalizacji

W OHP uznano, że szczególnie wartościową formą profilaktyki i resocjalizacji jest praca[28]. Ta forma działalności w OHP ma najdłuższą tradycję, przy czym początkowo nie przypisywano jej zadań profilaktycznych i resocjalizacyjnych. Pracujący junacy stanowili tanią siłę roboczą na „wielkich budowach socjalizmu" czy na pegeerowskich lub spółdzielczych polach. Dla części młodzieży była to szansa po-

---

[24] AKG OHP, KG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP w roku 1990, załącznik 4. Z badań Małgorzaty Dubis wynika, że 59,3% uczniów miało niepowodzenia szkolne, wśród nich powtarzanie klas; M. D u b i s, *Środowiskowe przyczyny niedostosowania społecznego młodzieży na bazie OHP w Rzeszowie*, [w:] *Rozumienie i zrozumienie...,* op.cit., s. 130.

[25] AKG OHP, Sprawozdanie za rok 2007.

[26] Zestawienie własne na podstawie sprawozdań KG OHP z lat 2001–2009.

[27] A. L a c h o w i c z, *Od wychowania przez prace do resocjalizacji przez prace – filozoficzne i pedagogiczne podstawy oddziaływań przez prace w Ochotniczych Hufcach Pracy,* [w:] *Ochotnicze Hufce Pracy w systemie młodzieży zagrożonej wykluczeniem...,* op.cit., s. 10–44.

[28] S. M ę c i n a, *Praca w procesie wychowania w Ochotniczych Hufcach Pracy* „Nowa Edukacja Zawodowa" 2004, nr 2.

prawienia swojej sytuacji materialnej, a w przypadku hufców zagranicznych często jedyna okazja do wyjazdu za granicę. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX w. OHP były organizatorem sezonowych hufców pracy dla młodzieży szkolnej i studenckiej. W strukturach istniały hufce szkolne (714 w LO; 1571 w ZSZ) i studenckie (35). Tylko w 1991 r. w ramach hufców wakacyjnych pracowało 38 374 uczniów w kraju (zbiór płodów rolnych, przygotowanie posiłków w ośrodkach wczasowych, przetwórstwo owoców i warzyw, remont i konserwacja sprzętu i obiektów szkolnych) i ponad 6 tys. za granicą[29]. Na funkcję profilaktyczną i terepeutyczną pracy zwrócono szczególną uwagę w czasie konferencji naukowej „Praca jako forma socjalizacji i resocjalizacji w Ochotniczych Hufcach Pracy" zorganizowanej w Dobieszkowie (7–9 listopada 2002 r.). W materiałach pokonferencyjnych opublikowano szereg tekstów poświęconej ergoterapii[30].

Z badań ogólnopolskich, jakie przeprowadzono w 2001 r. wśród uczestników OHP w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego przy współpracy Głównej Komendy OHP na grupie 177 osób wynika, że aż 87% badanych wychowanków ma powody do satysfakcji i poczucie dumy z rezultatów swojej pracy, z tego 46,19% bardzo często[31]. Praca jest dla nich źródłem satysfakcji, drogą do realizacji marzeń, sposobem socjalizacji i wrastania w życie, stawania się dorosłym. Stanowi dla młodzieży istotną wartość – może to świadczyć o jej dojrzałości społecznej i odpowiedzialności.

Tabela 3

Motywy podjęcia pracy przez wychowanków OHP

Motyw	Chłopcy	Dziewczęta	Razem	[%]
Jedyny uczciwy sposób zarabiania pieniędzy	544	187	731	41,2
Możliwość realizacji swoich marzeń	323	214	537	30,3
Sposób na usamodzielnienie się	307	191	498	28,1
Pomoc finansowa rodzicom	171	68	239	13,4
Chęć robienia czegoś	158	63	221	12,4

[29] AKG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP za rok 1991.

[30] *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy*, red. Z. Jasiński i I. Mudrecka, Opole–Dobieszków 2002.

[31] Z. Jasiński, *Praca w planach życiowych młodzieży z OHP,* [w:] *Praca w systemie wychowawczym...,* op.cit., s. 31–33.

cd. tab. 3

Motyw	Chłopcy	Dziewczęta	Razem	[%]
Jest to obowiązek każdego dorosłego	149	61	210	11,8
Każdy musi pracować	101	38	139	7,8
Brak odpowiedzi	10	4	14	0,79

Uwaga: Nie sumuje się możliwość wielokrotnej odpowiedzi.

Źródło: Z. Jasiński, *Praca w planach życiowych młodzieży z OHP,* [w:] *Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy,* red. Z. Jasiński i I. Mudrecka, Opole–Dobieszków 2002, s. 33.

Motywy chęci podjęcia pracy (tab. 3) dobrze świadczą o profilaktyce i resocjalizacji młodzieży. Na pytanie postawione w badaniu – jak postąpiłbyś w sytuacji gdybyś otrzymał propozycję pracy za 500 zł miesięcznie lub zasiłek dla bezrobotnych w wysokości 480 zł? – 65,3% badanych wybrało jednak pracę. Potwierdza to tezę, że praca dla młodzieży OHP stanowi istotną wartość. Źródłem zadowolenia z pracy dla badanej młodzieży są – jak dla każdego człowieka – jej efekty, pozytywny odbiór, możliwość realizowania się. Z jednej strony powody zadowolenia z pracy wynikały ze świadomości dobrze wykonanych zadań czy obowiązków, a z drugiej z pochwały klienta czy przełożonego. Młodzież z OHP przejawia w zdecydowanej większości właściwy stosunek do pracy zawodowej. Znalazło to swoje potwierdzenie także w wypowiedziach pracodawców[32].

Działalność kulturalno-oświatowa i rekreacyjno-sportowa w procesie profilaktyki i resocjalizacji

Działalność kulturalno-oświatowa oraz sportowo-rekreacyjna i turystyczna stanowią stały element procesu wychowawczego w OHP. Działalność ta ma na celu wprowadzenie wychowanków w świat wartości, rozwój ich osobowości, zapoznanie z wytworami kultury i urozmaicenie codziennego życia w jednostkach organizacyjnych OHP.

[32] Szerzej zob.: M. Mirucka-Turkiewicz, *Rola pracodawców w procesie resocjalizacji młodzieży,* [w:] *Praca w systemie wychowawczym...,* op.cit., s. 167–174; L. Arendt, *Działalność OHP a potrzeby pracodawców – wnioski z badań,* [w:] *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy...,* op.cit., s. 138.

Do pogłębionej refleksji nad rolą działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-rekreacyjnej doszło w czasie konferencji naukowej organizowanej wspólnie przez Główną Komendę Ochotniczych Hufców pracy w Warszawie, Wojewódzką Komendę OHP w Opolu oraz Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, jaka odbyła się w Kamieniu Śląskim (12–14 listopada 2004 r.). Jej tematyka została poświęcona elementowi systemu wychowawczego w OHP, jakim jest oddziaływanie przez kulturę. Konferencja została poprzedzona ogólnopolskimi badaniami w Środowiskowych Hufcach Pracy, które objęły wychowanków i kadrę (uczestniczyło w nich prawie 1800 osób). Badania dotyczyły systemu wartości, postaw, uczestnictwa w kulturze oraz podejmowanych form działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-rekreacyjnej w jednostkach organizacyjnych OHP. Zastanawiano się nad tym, jakie miejsce zajmuje kultura w działalności i systemie wychowawczym OHP; czy kultura może być wykorzystywana w profilaktyce, terapii i resocjalizacji wychowanków OHP; jakie formy aktywności kulturalnej są najczęściej podejmowane w OHP; jakie są uwarunkowania rozwoju kultury w OHP?

Konferencja stworzyła okazję dla komendantów hufców i pedagogów oraz kierowników zespołów do podzielenia się doświadczeniami z wykorzystywania w codziennej działalności OHP różnych form aktywności kulturalnej, wykazania jej rozmiarów i różnorodności, a także przemian jakie dokonały się w tej instytucji – od wartości, form i treści narzucanych wychowankom do wskazywania różnorodnych ofert, wartości, wspierania wychowanków w rozwoju.

Tabela 4

Zestawienie liczbowe imprez kulturalno-oświatowych, sportowo-rekreacyjnych i turystycznych organizowanych w latach 1993–2009 w jednostkach OHP na terenie Polski

Rok szkolny	Liczba imprez ogółem	Liczba imprez kulturalno-oświatowych	Liczba uczestników imprez kulturalno-oświatowych	Liczba imprez sportowo-rekreacyjnych	Liczba uczestników imprez sportowo-rekreacyjnych
1993/1994	–	–	57 126	–	–
1995/1996	–	–	80 951	–	69 498
1999/2000	1 692	797	21 979	895	22 963
2000/2001	914	427	13 738	487	15 417
2001/2002	5 219	2 804	78 096	2 415	55 609
2002/2003	7 256	4 014	110 852	3 242	70 426

cd. tab. 4

Rok szkolny	Liczba imprez ogółem	Liczba imprez kulturalno-oświatowych	Liczba uczestników imprez kulturalno-oświatowych	Liczba imprez sportowo-rekreacyjnych	Liczba uczestników imprez sportowo-rekreacyjnych
2003/2004	7 875	4 350	118 200	3 525	74 125
2004/2005	8 016	4 858	161 932	3 158	70 515
2006/2007	10 290[a]	–	83 420[b]	–	–
2007/2008	7 922[a]	–	86 000[b]	–	–
2008/2009	8 875	5 736	–	3 139	–

Uwaga: Liczba uczestników imprez z uwzględnieniem wzięcia udziału w więcej niż tylko jednej imprezie; [a] liczba imprez kulturalno-oświatowych i sportowych łącznie, [b] liczba uczestników we wszystkich imprezach łącznie, w tym sportowych i rekreacyjnych, – brak danych.

Ź r ó d ł o: Z. J a s i ń s k i, *Ochotnicze Hufce Pracy – programy, formy i środki wyprowadzania młodzieży z marginalizacji,* [w:] *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie,* red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2010, s. 61.

Zestawienie w tabeli 4 wskazuje na rozmiary działalności kulturalno-oświatowej i sportowo-rekreacyjnej, działalności mało znanej, niedocenianej, miejsca często pierwszego i jedynego kontaktu z przejawami aktywności kulturalnej. To dzięki OHP niektórzy wychowankowie mieli okazję do poznania innych regionów Polski[33], bycia w teatrze, na koncercie, zwiedzenia wystawy, uczestniczenia w rajdzie czy zawodach sportowych.

Do najważniejszych celów w działalności kulturalno-oświatowej, sportowo-rekreacyjnej i turystycznej w OHP należą:

„• kształtowanie postaw moralnych i etycznych młodzieży;

• profilaktyka uzależnień i promocja zdrowego stylu życia;

• rozwój i ukierunkowanie zdolności, zainteresowań i talentów uczestników;

• profilaktyka zachowań destrukcyjnych młodzieży poprzez skierowanie przeżyć emocjonalnych i aktywności na działania pozytywne i konstruktywne dla środowiska i samego siebie;

• indywidualny rozwój osobowości młodego człowieka – kształtowanie samooceny, pewności siebie, wiary we własne możliwości itp.;

[33] K. D e n e k, *Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole – tradycje, współczesność, wyzwania*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2009, nr 9; K. D e n e k, *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu młodego pokolenia Polaków,* [w:] *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy...,* op.cit., s. 87–95.

• poznanie dziedzictwa historycznego i kulturalnego kraju;

• rozwój kultury życia codziennego, akceptacja norm i zasad współżycia międzyludzkiego;

• integracja środowiska OHP oraz młodzieży OHP z młodzieżą z innych środowisk;

• kształtowanie świadomego uczestnictwa młodzieży w życiu kulturalnym"[34].

Działalność kulturalno-oświatowa przybiera w jednostkach OHP różne formy organizacyjne. Wymienić tu można: kółka zainteresowań (np. plastyczne, wokalne, taneczne, informatyczne, rękodzielnicze, ekologiczne, filmowe i inne); sekcje sportowe (np. gier zespołowych, lekkoatletyczne, sztuk walki, pływackie i inne); zespoły oraz grupy muzyczno-wokalne i taneczne; rajdy, wycieczki piesze i autokarowe; organizacja uroczystości okolicznościowych; wyjścia do kina, teatru, muzeum, spotkania z ciekawymi postaciami życia kulturalnego itd.[35].

Od połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku nastąpiła aktywizacja w zakresie organizacji różnego rodzaju imprez w działalności OHP i działalności wychowawczej. Była to konsekwencja Rozporządzenia Komendanta Głównego „Ramowy model systemu wychowawczego OHP" z sierpnia 1996 r.[36], które określało zadania dla hufców. Oprócz stałych zajęć realizowanych w jednostkach, przy hufcach funkcjonowało 45 uczniowskich klubów sportowych, różnorodnych sekcji i kół zainteresowań[37].

---

[34] AKG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP w roku 1992, s. 9. Stawiane cele i podejmowane zadania są konsekwencją Rozporządzenia Rady Ministrów z 1992 r. określającego zadania dla OHP, między innymi prowadzenia działalności wychowawczej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej wśród młodzieży zagrożonej, niedostosowanej społecznie i wymagającej specjalnych oddziaływań. Por.: Z. J a s i ń s k i, *Ochotnicze Hufce Pracy – programy, formy i środki wyprowadzania młodzieży z marginalizacji,* [w:] *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy...,* op.cit., s. 60.

[35] Z. J a s i ń s k i, *Wstęp*, [w:] *Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy,* red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2004, s. 18; Sprawozdania OHP za lata 1993–2009.

[36] AKG OHP, Sprawozdanie z Działalności OHP w roku 1996, Warszawa, marzec 1997, s. 9. Do rozporządzenia załączono: „Ramowy model programu zajęć wychowawczych" i „Założenia w zakresie prowadzenia działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej w jednostkach organizacyjnych OHP".

[37] AKG OHP, Sprawozdania za lata 2008–2009.

Szczególnym i prestiżowym wydarzeniem w OHP są imprezy centralne, które podsumowują całoroczną działalność kulturalną i sportową. Dlatego, mimo iż co roku łącznie w imprezach centralnych bierze udział około 1200–1600 osób, faktycznie zaangażowane jest całe środowisko młodzieży OHP. Liczba imprez wzrastała z roku na rok do 2009 r. (jeśli w 2005 r. było ich łącznie 8016, to w 2006 r. już 9743, w 2007 r. – 10 290, to w 2009 r. 8875 imprez)[38].

Do najważniejszych imprez centralnych, które odbywały się w OHP w ostatnich pięciu latach można zaliczyć:

- Centralne Prezentacje Amatorskiej Twórczości Artystycznej w Lesznie – obejmują formy plastyczne i sceniczne, elementy kultury z innych krajów europejskich;
- ogólnopolskie pielgrzymki młodzieży i kadry OHP na Jasną Górę oraz do Lichenia;
- spartakiady sportowe młodzieży OHP i młodzieży niepełnosprawnej;
- Mistrzostwa Polski w Piłce Nożnej Młodzieży OHP;
- ogólnopolskie turnieje tenisa stołowego;
- ogólnopolskie turnieje szachów i warcabów;
- Ogólnopolską Spartakiadę Sportów Obronnych Młodzieży OHP;
- ogólnopolskie turnieje halowej piłki nożnej;
- Ogólnopolskie Regaty Żeglarskie o Różę Kompasową Komendanta Głównego OHP w Człuchowie;
- Ogólnopolski Konkurs Plastyczny i Fotograficzny poświęcony Ojcu Świętemu Janowi Pawłowi II w Wadowicach, rodzinnym mieście Papieża;
- Mistrzostwa Polski OHP w Wędkarstwie Spławikowym, w mistrzostwach tych kadra OHP bierze udział wspólnie z młodzieżą;
- Ogólnopolski Turniej Piłki Siatkowej Dziewcząt w CKiW w Roskoszy;
- Ogólnopolski Konkurs Wiedzy Informatycznej w CKiW w Tarnowie;
- Ogólnopolskie Warsztaty Artystyczne „Ze sztuką na ty" w Tarnowie.

Imprezy centralne spełniają w działalności OHP – oprócz wspomnianej funkcji podsumowującej – kilka istotnych funkcji: integrującą

[38] Ibid.

(środowisko OHP), środowiskową (okazja do prezentacji osiągnięć młodzieży z OHP w środowisku lokalnym), motywującą (mobilizuje młodzież do dalszego rozwoju), emocjonalną (stwarzają okazję do przeżywania i kształtowania wrażliwości). Udział w imprezach centralnych wyzwala także współzawodnictwo między hufcami. Przygotowanie do udziału w imprezach i udział w nich jest dla młodzieży atrakcyjną formą pracy wychowawczej. Działalność kulturalno-oświatowa w OHP jest zróżnicowana – ze względu na formy można dostrzec specyfikę niektórych komend w tym zakresie. Na przykład w województwie pomorskim realizowane jest wychowanie morskie, wykorzystujące elementy sportów wodnych do wychowania młodzieży, w województwie małopolskim organizowany jest turniej halowej piłki nożnej dziewcząt, w województwie łódzkim wybrano wychowanie cyrkowe[39].

Działalność profilaktyczno-resocjalizacyjna poprzez działalność duszpasterską

Proces transformacji w OHP doprowadził do współdziałania OHP z Kościołem katolickim, a także do uwzględnienia w wychowaniu religii jako elementu kultury. Oznacza to odwoływanie się w OHP do wartości głoszonych przez religię. Obecnie wiele form działalności podejmowanych w poszczególnych jednostkach OHP jest ściśle związanych z wiarą, dostrzega się w niej wymiar terapeutyczny.

Kierownictwo OHP w swoich sprawozdaniach wskazuje na pozytywne „efekty jakie przyniosło włączenie lekcji religii do programu wychowawczego OHP. Nastąpił znaczny wzrost liczby uczestników hufców biorących udział w uroczystościach religijno-wychowawczych organizowanych w domach parafialnych i punktach katechetycznych. Praktyczną stroną współudziału Kościoła w wychowaniu było zorganizowanie i funkcjonowanie hufców zatrudnionych przy budowie kościołów”[40].

Punktem zwrotnym w działalności OHP w tym zakresie było mianowanie w 1999 r. Krajowego Duszpasterza OHP. Został nim po-

---

[39] AKG OHP, Sprawozdanie za rok 2005/2006, s. 9–10.

[40] Z. J a s i ń s k i, *Ochotnicze Hufce Pracy – programy, formy i środki wyprowadzania młodzieży z marginalizacji...,* op.cit., s.64.

pularny wśród młodzieży, ksiądz biskup Antoni Długosz (godność sprawował do 2006 r.), powołany przez ks. prymasa J. Glempa. Aktualnie Krajowym Duszpasterzem OHP jest ks. prałat Jarosław Sroka powołany na 336 Zebraniu Plenarnym Konferencji Episkopatu Polski w Poznaniu (w dniach 23–25 czerwca 2006 r.)[41]. W ślad za tym biskupi lokalni mianowali duszpasterzy dla komend wojewódzkich OHP.

Duszpasterze wspierają pracowników OHP w pracy wychowawczej. Są często jedynymi osobami, które potrafią nawiązać dialog z młodzieżą. W roku 1992 zorganizowano pierwszą w historii OHP pielgrzymkę na Jasną Górę, w której udział wzięło około 1000 uczestników hufców pracy, od tego czasu zorganizowano 14 takich pielgrzymek. Zwykle pielgrzymki te połączone są z innymi imprezami, takimi jak: Konkurs Fotograficzny „Moje pielgrzymowanie", rajd po Jurze Krakowsko-Częstochowskiej, Konkurs Pieśni Religijnej Młodzieży OHP, konferencje wychowawcze duszpasterstwa i kadry pedagogicznej OHP. Stało się też tradycją, że centralna inauguracja roku oświatowego odbywa się w Sanktuarium Matki Boskiej w Licheniu. Pierwsza z nich odbyła się w 1998 r. (dotychczas zorganizowano do Lichenia 13 pielgrzymek)[42].

Na szczególną uwagę zasługują tu takie imprezy, jak: Ogólnopolski Konkurs Papieski „Nie lękajcie się" – jako motto pontyfikatu Jana Pawła II w Wadowicach; obóz letni z programem rekolekcji dla młodzieży w Centrum Kształcenia i Wychowania OHP w Szczawnicy dla przedstawicieli młodzieży z całego kraju, zorganizowany na przełomie czerwca i lipca 2006 r. przez Komendę Główną OHP wspólnie z Krajowym Duszpasterstwem Ochotniczych Hufców Pracy[43]. Najważniejszą imprezą była jednak zorganizowana we wrześniu 2006 r. przez Komendę Główną OHP we współpracy z Krajowym Duszpasterstwem OHP

---

[41] Zob. strony: [www.ohp/duszpasterstwo], dostęp 2011 r. Ksiądz prałat Jarosław Sroka z Ochotniczymi Hufcami Pracy jest związany działalnością duszpasterską od 1991 r., od 1997 r. kieruje Krajowym Biurem Duszpasterstwa OHP, Krajowym Duszpasterzem Ochotniczych Hufców Pracy został w sierpniu 2006 r.

[42] Informacje zaczerpnięto ze strony [www.ohp.pl], dostęp: 2011 r. Szerzej wątek miejsca duszpasterstwa w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej w OHP zaprezentowałem na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Badań Pedagogicznych PAN w Kazimierzu nad Wisłą 23 września 2011 r.

[43] AKG OHP, Sprawozdanie z działalności OHP za rok 2006.

pielgrzymka do Rzymu, w której uczestniczyła 40-osobowa grupa młodzieży (głównie laureaci konkursów i imprez centralnych OHP). Program ośmiodniowej pielgrzymki obejmował m.in.: udział w audiencji generalnej u Ojca Świętego Benedykta XVI, odwiedzenie grobu Ojca Świętego Jana Pawła II, zwiedzanie Watykanu i Rzymu, Wenecji, Asyżu, Monte Cassino i Loreto[44].

Tabela 5

Formy pracy duszpasterskiej z młodzieżą w OHP

Bezpośrednio związane z wiarą	Odwołujące się do wartości chrześcijańskich
• katecheza • pielgrzymki • rekolekcje • spotkania z duszpasterzami • droga krzyżowa np. przygotowana w plenerze • spotkania z duszpasterzami • Dzień papieski • przygotowanie do sakramentów	• konkursy (literackie, plastyczne, fotograficzne) • kartki bożonarodzeniowe, wielkanocne • konkursy papieskie • koncerty i konkursy dla małych form scenicznych • poznawanie postaci J. Pawła II • propagowanie sztuki o walorach religijnych • inauguracja roku szkolnego • rajdy, zloty, zawody • konkurs na Tryptyk Rzymski • spływy papieskie • przygotowywanie Misterium Męki Pańskiej • obozy połączone z rekolekcjami • wycieczki do miejsc związanych z JP II • przyjęcie Patronatu JP II nad OHP

Źródło: Zestawienie własne na podstawie ogłoszeń na stronach [www.ohp.pl/duszpasterstwo]; Sprawozdania KG OHP z lat 1995–2010.

Szczególnym wydarzeniem, jakie należy tu odnotować, jest przyjęcie patronatu nad działalnością OHP błogosławionego Jana Pawła II, co stało się w sierpniu 2011 r.

Efekty działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej OHP

Nasuwa się naturalne pytanie – jakie są efekty tak szeroko zakrojonej działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej i terapeutycznej? Co może być wskaźnikiem tej efektywności?

---

[44] „Biuletyn OHP" 2000, nr 9; Z. Grabowski, *OHP – Kościół katolicki – realizowane przedsięwzięcia i formy współpracy*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 6; por.: E. Stadnik, *Rozumie i pomaga*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 5; W. Ludwichowska-Pawłowska, *Współdziałanie z Kościołem*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 3; W. Siemiątkowski, *Rola duszpasterstwa w środowisku uczestników i absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy*, [w:] *Badanie i analiza potrzeb szkoleniowych absolwentów...*, op.cit., s. 163–168.

Tabela 6

Korzystanie z pomocy socjalnej przez absolwentów OHP i ich rodziców

Kategoria odpowiedzi	Absolwenci korzystający z pomocy socjalnej		Rodzice absolwentów korzystający z pomocy socjalnej		Różnica	
	liczba	[%]	liczba	[%]	liczba	[%]
Tak	204	18,7	601	49,3	- 397	- 30,6 A
Nie	887	81,3	618	50,7	+ 269	+ 30,6 A
Razem	1091	100,0	1 219	100,0		

Źródło: Z. Jasiński, *Pozycja społeczno-zawodowa absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy,* [w:] Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie,* Opole 2010, s. 112.

Można przyjąć, że każdy wychowanek, który po ukończeniu nauki w OHP nie powróci do swoich poprzednich zachowań (tzn. nie naruszy prawa), który zdobędzie przysposobienie zawodowe lub zawód czy uzupełni wykształcenie, stanowi wartość dodaną w kapitale społecznym, a jeśli do tego utrzymuje się z własnej pracy, funkcjonuje poprawnie w rożnych rolach społecznych – może być najlepszym dowodem właściwego wywiązywania się przez OHP ze swoich zadań, w tym z działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej, ochrony młodych ludzi przed marginalizacją i przygotowaniem do pełnienia ról oczekiwanych przez społeczeństwo[45].

Badania nad losami absolwentów i ich pozycją społeczno-zawodową przeprowadzone w środowisku opolskim na reprezentatywnej grupie 1241 absolwentów OHP w Polsce z lat 1958–2003 wskazują na bardzo pozytywny obraz efektów procesu wychowania w OHP. 82,9% jest aktywnych zawodowo i utrzymuje się z wykonywanej przez siebie pracy, tylko 10,1% pozostawało bezrobotnych – był to wskaźnik niższy w stosunku do wskaźnika dla całej Polski w tym czasie, niższy był też wskaźnik osób, które naruszyły prawo (tylko 7,8%) niż wskaźnik osób z wykroczeniami w chwili przyjmowania do OHP (13%). Wiele osób podniosło swój poziom wykształcenia (do wyższego włącznie). Dzięki OHP absolwenci zostali lepiej przygotowani do radzenia sobie na rynku pracy niż ich rodzice. Może o tym świadczyć fakt pobierania tylko przez 18,7% absolwentów świadczeń socjalnych, gdy ich rodzice z takich świadczeń korzystali w 49,3%.

[45] Szerzej zob.: *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodzieży*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2008.

W zintegrowanym modelu pozycji społeczno-zawodowej absolwentów zajmowali oni pozycję przeciętną, a tylko 2,8% niską. Należy przyjąć ją za wysoką, jeśli uwzględni się punkt wyjścia[46].

Tabela 7

Ocena swojej sytuacji materialnej i poziomu życia w opiniach absolwentów OHP

Skala oceny warunków	Ocena sytuacji materialnej		Ocena poziomu życia	
	liczba	[%]	liczba	[%]
Bardzo dobra (bardzo dobry)	100	8,1	89	7,2
Dobra (dobry)	527	42,5	631	50,8
Przeciętna (zadowalający)	513	41,4	475	38,3
Raczej zła (zły)	77	6,2	30	2,4
Zła (bardzo zły)	12	0,9	1	0,1
Brak odpowiedzi	12	0,9	15	12,0
Ogółem	1 241	100,0	1 241	100,0

Źródło: Z. Jasiński, *Pozycja społeczno-zawodowa absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy,* [w:] Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie,* Opole 2010, s. 111.

Należy pamiętać, że „na koleje życia absolwentów OHP należy spojrzeć z perspektywy ich startu życiowego, często niełatwego i skomplikowanego. Losy ich były wyznaczone porażkami, które stygmatyzowały ich w środowisku, uniemożliwiając ukończenie szkoły, zdobycie zawodu, spychając do środowisk zmarginalizowanych”[47]. To dzięki usilnej pracy nad tą młodzieżą w OHP pozwolono jej na odnalezienie sensu życia, myślenie o sobie w kategoriach optymistycznych, jako o obywatelach i członkach lokalnej społeczności. W tym wyraża się wartość i sens prowadzonej przez OHP pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej.

Literatura

Archiwum KG OHP, Sprawozdania z działalności za lata: 1990–1992, 1996, 2000, 2002, 2003, 2005–2009.

[46] Z. Jasiński, *Pozycja społeczno-zawodowa absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy,* [w:] Z. Jasiński, E. Nycz, *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy...,* op.cit., s. 109–117.

[47] Z. Jasiński, E. Nycz, *Badanie losów absolwentów OHP – wnioski z badań ogólnopolskich*, [w:] *Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy...,* op.cit., s. 168.

Archiwum KG OHP, Biuro Edukacji i Wychowania, Analiza działalności opiekuńczo-wychowawczej Ochotniczych Hufców Pracy w roku kalendarzowym 2009.

„Biuletyn OHP" 2000, nr 9.

D e n e k K., *Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole – tradycje, współczesność, wyzwania*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne" 2009, nr 9.

G r a b o w s k i Z., *OHP – Kościół katolicki – realizowane przedsięwzięcia i formy współpracy*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 6.

H a ł a j J.B., *Szansa dla odrzuconych*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 11.

Identyfikacja potrzeb i oczekiwań młodzieży na rynku pracy – konteksty społeczno-pedagogiczne realizacji projektu, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole–Warszawa 2010.

J a s i ń s k i Z., *Głęboki sens pracy*, „Biuletyn OHP" 2002, nr 11.

J a s i ń s k i Z., *Wstęp*, [w:] *Kultura w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy,* red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2004.

J a s i ń s k i Z., N y c z E., *Absolwenci Ochotniczych Hufców Pracy. Badania ich losów, pozycji społecznej i zawodowej w społeczeństwie,* Opole 2010.

L u d w i c h o w s k a - P a w ł o w s k a W., *Współdziałanie z Kościołem*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 3.

M ę c i n a S., *Praca w procesie wychowania w Ochotniczych Hufcach Pracy*, „Nowa Edukacja Zawodowa" 2004, nr 2.

Miejsce Ochotniczych Hufców Pracy w środowiskach lokalnych, red. Z. Jasiński, E. Nycz, Opole 2006.

Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Komisja Europejska, Warszawa 1997.

Ochotnicze Hufce Pracy w systemie młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, red. B. Górnicka, K. Neisch, Opole 2010.

Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1998.

Praca w systemie wychowawczym Ochotniczych Hufców Pracy, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole–Dobieszków 2002.

Profilaktyka i resocjalizacja w działalności Ochotniczych Hufców Pracy, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2001.

Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodzieży, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2008.

R a d o c h o ń s k i M., *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*, „Roczniki Socjologii Rodziny" 1998, t. 10.

Rozumienie i zrozumienie OHP, red. J. Podgórecki, Opole–Głuchołazy 1998.

S i e m i ą t k o w s k i W., *Rola duszpasterstwa w środowisku uczestników i absolwentów Ochotniczych Hufców Pracy*, [w:] *Badanie i analiza potrzeb szkoleniowych absolwentów OHP*, Toruń 2007.

S t a d n i k E., *Rozumie i pomaga*, „Biuletyn OHP" 2000, nr 5.

Stanowisko zespołu problemowego konferencji, „Biuletyn OHP" 1999, nr 3.

[www.ohp/duszpasterstwo], dostęp 2011 r.

[ww.ohp.pl], dostęp: 2011 r.

Wychowanie w rodzinie współczesnej w świetle zagrożeń i wsparcia społecznego, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 1999.

Z a k r z e w s k a A., *(Nie)znani absolwenci Junackich Hufców Pracy. Badania i analiza potrzeb szkoleniowych absolwentów OHP*, Toruń 2007.

ZENON JASIŃSKI

Prevention of social pathology among participants OHP

This article concerns in the face participants preventive activity OHP. In first part author represents the profile of institution and tasks realized in this institution. In the next part author describes painting of participants OHP as well as prevention and rehabilitation activities. Forms of preventive influences used in institution as well as their effects are showed in last part.

IRENA MUDRECKA

Wykorzystanie idei sprawiedliwości naprawczej w postępowaniu z młodzieżą łamiącą normy prawno-obyczajowe

Wstęp

Obserwowane przemiany zachodzące we współczesnej kulturze, idące w kierunku rezygnacji z wartości allocentrycznych na rzecz dominacji wartości indywidualistycznych, stanowią jedną z przyczyn stale rosnącego zjawiska łamania norm społecznych i obyczajowych. Żyjemy w kulturze, w której coraz częściej jednostki dążą do realizacji własnych, egoistycznych celów, coraz mniej licząc się z interesami innych ludzi, a często nawet nie próbując ich dostrzegać lub je bagatelizując. Powszechny jest wzorzec osobowości charakteryzujący się lekceważeniem tradycji i wartości uniwersalnych, a „ja" (podmiot) staje się centrum wartościowania i źródłem wartości[1], co oznacza, że emocje podporządkowane zostają dążeniu do przyjemności i szczęścia, i stają się głównym motorem napędzającym aktywność człowieka. W sytuacji takiej umysłowość człowieka, szanująca racjonalne argumenty i zasady logicznego rozumowania, schodzi na dalszy plan. Liczy się przede wszystkim interes własny, a umysłowość sprowadzona jest do służebnej roli uzasadniania własnych wyborów podporządkowanych zaspokajaniu egoistycznych potrzeb. W efekcie jednostka posługuje się różnymi technikami neutralizacji, które są w stanie usprawiedliwić każde jej zachowanie i nadać im znaczenie jedynie słusznych i niezbędnych. Towarzyszy temu (trudno ocenić co jest przyczyną, a co skutkiem) zanikanie więzi międzyludzkich, roz-

[1] H. G a s i u l, *Emocjonalne uwarunkowania zachowań ryzykownych – w poszukiwaniu psychologicznych przyczyn łamania prawa*, [w:] *Ochrona dziecka. Teoria i praktyka*, red. B. Hołyst, Legionowo 2005, s. 23–25.

luźnienie mechanizmów kontroli społecznej, stan alienacji i poczucie izolacji społecznej coraz większej liczby członków społeczeństwa. Jest to zapewne jedna z przyczyn łamania norm prawnych i obyczajowych, ale jakże istotna i, niestety, stale się pogłębiająca.

Czy można podjąć jakieś działania, które ukierunkowane, by były na wyeliminowanie, a przynajmniej minimalizowanie skutków rozwoju kultury idiocentrycznej (w której dominuje skrajny indywidualizm) i tym samym na ograniczenie problemu łamania norm społecznych? Jakimi sposobami można wpłynąć na drugiego człowieka, by dostrzegał on interes innych ludzi, ich emocje, intencje i potrzeby oraz zaczął w swoich wyborach je uwzględniać? Uważam, że jedną z dróg prowadzących do tego celu jest wykorzystanie idei sprawiedliwości naprawczej, która zyskuje coraz więcej orędowników na całym świecie, a która w warunkach polskich nie odnalazła jeszcze swojego należnego miejsca, o czym świadczy, że jest stanowczo za rzadko wykorzystywana w postępowaniu sądowym z nieletnimi (mimo istniejących już możliwości prawnych), a w innych instytucjach, w których organizuje się społeczność lokalna funkcjonuje w śladowych rozmiarach. Wykorzystywanie jej jest możliwe nie tylko wtedy, gdy nieletni trafia już przed oblicze sądu, można ją zastosować o wiele wcześniej, gdy pojawiają się pierwsze przypadki łamania norm prawnych i obyczajowych, i to we wszystkich placówkach edukacyjnych, instytucjach pomocowych i na poziomie organizacji społeczności lokalnej, co jest wypełnieniem idei społeczeństwa obywatelskiego, do którego przecież państwo polskie dąży.

Rozwój idei sprawiedliwości naprawczej

Sprawiedliwość naprawcza (*restorative justice*) nie jest współczesnym „wynalazkiem", nie jest również teorią „wymyśloną" przez naukowców. Sprawiedliwość naprawcza jest powrotem do korzeni, do zasad funkcjonowania społeczeństw pierwotnych, nawet tych, które uprawiały jeszcze koczowniczy tryb życia[2], w których to występowały ugruntowane procedury postępowania z osobami nieprzestrzegającymi norm społecznych narzuconych przez te społeczności. Organizacja ludów pierwotnych polegała m.in. na tym, że w sytu-

[2] A. W o o l f o r d, R.S. R a t n e r, *Nomadic Justice? Restorative Justice on the Margins of Law,* „Social Justice" 2003, Vol. 30, No. 1, s. 177–191.

acji, gdy dany członek złamał prawo, zwoływano spotkanie całej społeczności, na którym wszyscy mieli możliwość wypowiedzenia się, co sądzą o przestępstwie i przestępcy oraz wspólnego decydowania o sposobach „odkupienia" winy i o dalszym losie przestępcy. Przestępstwo było problemem całej społeczności i wszyscy w związku z tym byli zainteresowani jego rozwiązaniem i zaangażowani w ten proces. Jim Consedine[3] opisuje tradycje i zwyczaje panujące do tej pory wśród Maorysów, Aborygenów, ludów Afryki, na Samoa, tradycje rdzennej ludności Kanady (Indian) oraz historyczne przekazy z czasów biblijnych czy społeczności celtyckiej (obecna Irlandia). Mimo że analiza systemów prawnych dotyczy społeczności z różnych kontynentów, często żyjących w odległych czasach, wszędzie zauważa się wspólne korzenie, które obecnie określa się jedną nazwą – sprawiedliwość naprawcza. Późniejszy system sprawiedliwości retrybutywnej wprowadzany był we wspomnianych społecznościach wraz z kolonializmem, w ramach narzucania prawa zdobywcy, prawa, które w niektórych miejscach do tej pory nie zostało zaakceptowane. Elementy funkcjonowania systemu sprawiedliwości naprawczej odnajduje się również w starożytności, gdzie uznawano, że pokrzywdzony ma prawo do kompensacji w procesie karnym. Na przykład złodziej musiał zapłacić poszkodowanemu dwukrotną wartość skradzionych dóbr; jeśli odnaleziono przedmioty kradzieży w jego domu, to musiał zapłacić ich trzykrotną wartość; natomiast jeśli stawiał opór przy przeszukaniu – czterokrotną wartość[4]. Dopiero w okresie średniowiecza nastąpiło przekształcenie sprawiedliwości restytucyjnej w sprawiedliwość państwową, co dawało królowi (władcy) prawo do wymierzania sprawiedliwości zgodnie z jego interesem, a nie z interesem ofiary. Ofiara w procesie karnym została pozbawiona możliwości wpływania na sposób postępowania wobec swojego oprawcy.

Tony Marshall zdefiniował sprawiedliwość naprawczą w sposób jasny i czytelny, mówiąc: „Sprawiedliwość naprawcza to proces, w którym spotykają się wszystkie strony związane z konkretnym przestępstwem, by wspólnie rozstrzygnąć, jak zaradzić skutkom

---

[3] J. Consedine, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004.

[4] W. Zalewski, *Sprawiedliwość naprawcza. Początki ewolucji polskiego prawa karnego?*, Gdańsk 2006, s. 94.

przestępstwa i ich implikacjom na przyszłość"[5]. Definicja ta akcentuje wspólnotowy charakter spotkania równoprawnych partnerów, którzy dobrowolnie poszukują możliwości przywrócenia stanu sprzed przestępstwa, partnerów, którzy poszukują najlepszej drogi rozwiązania konfliktu tak, by ofiara uzyskała rekompensatę, przestępca – nauczkę, dzięki której nie powróci do przestępstwa, a społeczność lokalna – przywrócenie poczucia ładu społecznego i bezpieczeństwa. Sprawiedliwość naprawcza opiera się na założeniu, że przestępstwo jest najpoważniejszą odmianą interpersonalnego konfliktu, obejmującą również konkretne szkody. Dlatego przestępstwo jest problemem społecznym wymagającym rozwiązania nie tylko na drodze prawnej, ale i na płaszczyźnie psychologicznej. Nils Christie pierwszy wskazał, że przestępstwo jest szczególnym rodzajem konfliktu między przestępcą a ofiarą i w związku z tym konflikt ten jest własnością ofiary, sprawcy i lokalnej społeczności, i musi być rozwiązany przez te właśnie podmioty. Rozwój nowoczesnego państwa i wymiaru sprawiedliwości spowodował, że przestępstwa zostały zawłaszczone przez państwo. Państwo stało się złodziejem tych konfliktów, co doprowadziło do tego, że kara wymierzona wobec sprawcy przestępstwa nie daje satysfakcji ani żadnych korzyści ofierze. Przestępcy natomiast w majestacie prawa zadaje się cierpienie, które traci jakikolwiek sens i jest źródłem dalszych patologii[6]. Dlatego Christie postuluje oddanie tych konfliktów z powrotem zainteresowanym stronom – właścicielom konfliktów, po to, aby przestępca mógł uzyskać przebaczenie ofiary, ofiara – by mogła zrozumieć działanie przestępcy i mu ewentualnie przebaczyć, społeczeństwo – by ugruntować funkcjonowanie norm społecznych. W innym wypadku „naruszone więzi społeczne nie mają szansy się odbudować"[7].

Karanie w istocie jest zmuszaniem jednostki do odpowiedzialności, co często wywołuje u niej jedynie zewnętrzne zmiany, a przez sprawnie działające mechanizmy obronne usztywniają się struktury poznawcze uniemożliwiając poznanie i zrozumienie sytuacji, w której

---

[5] T. M a r s h a l l, The *Evolution of Restorative Justice in Britain*, Strasbourg 1996, s. 22; cyt. za: B.D. M e i e r, *Sprawiedliwość naprawcza – zarys koncepcji*, [w:] *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, red. B. Czarnecka-Dzialuk, D. Wójcik, Warszawa 1999, s. 39.

[6] N. C h r i s t i e, *Granice cierpienia*, Warszawa 1991.

[7] W. Z a l e w s k i, op.cit., s. 169.

jednostka działa. Zwłaszcza, że sprawca przestępstwa nie ma informacji, co zrobić, aby „wymazać" swój czyn i odzyskać utracone zaufanie społeczne. Restytucja natomiast do niczego przestępcy nie zmusza. To jego decyzja, czy podda się temu procesowi. Pokazuje się mu drogę wyjścia z tej trudnej dla niego sytuacji, pomaga się zrozumieć mechanizmy, które doprowadziły do przestępstwa i jasno, konkretnie wystawia się mu „rachunek", który ma zapłacić ofierze i społeczeństwu za naruszenie normy, by móc dalej normalnie funkcjonować. To on podejmuje decyzję czy z tej szansy skorzystać, w związku z tym, to on ponosi odpowiedzialność za swoje działanie. Takie działanie jest „początkiem dorastania sprawcy do odpowiedzialności"[8]. Oczywiście pod warunkiem, że poddanie się temu modelowi będzie dobrowolne. Za „ojca chrzestnego" omawianego modelu uznaje się Howarda Zehra, który twierdzi, że przestępcy nie muszą być karani, natomiast muszą odczuwać odpowiedzialność za swoje czyny. Dlatego konieczne jest aktywne ich uczestniczenie w procesie naprawy sytuacji, by uzdrowić samych siebie. Uczenie odpowiedzialności umożliwia stawanie się jednostką dojrzałą, jednostką, która chce wyrównać zaistniałe szkody i sama potrafi decydować o formie zadośćuczynienia swoim ofiarom. Sprawca, ale również społeczeństwo, odegrali pewną rolę w tworzeniu problemu, dlatego razem mają dzielić odpowiedzialność za dostarczenie rozwiązania tego problemu. Społeczność ponosi zwłaszcza odpowiedzialność za reakcję na przestępstwo i konsekwencje tej reakcji. Autor zauważa ponadto, że system retrybutywny generuje używanie strategii neutralizacji, natomiast system sprawiedliwości naprawczej uczy empatii i odpowiedzialności, a tym samym zapobiega możliwości skutecznego usprawiedliwiania się[9].

Jeśli państwo nie jest właścicielem przestępstwa, ale są nimi – ofiara, przestępca i wspólnota, to oni powinni rozwiązywać ten konflikt. W konsekwencji model ten uczy odpowiedzialności nie tylko przestępców, lecz i wszystkich członków społeczności lokalnej. Decydowanie o przestępczości wymaga od społeczeństwa wysiłku uczestnictwa w sporze i w związku z tym przyjęcia na siebie części odpowiedzialności za czyn niezgodny z normami. Uczenie społeczności lokalnej (która powinna być żywo zainteresowana rozwiązywa-

---

[8] Ibid., s. 167.

[9] H. Z e h r, *Restorative Justice. The Concept*, „Corrections Today" 1997, Vol. 59, No. 7, s. 68.

niem sporów pomiędzy ofiarą a przestępcą) odpowiedzialności jest zadaniem trudnym, zwłaszcza w epoce inercji, braku zaangażowania i zaniku więzi międzyludzkich. Społeczność unika tej odpowiedzialności, zrzuca ją na państwo, chce by zajął się tym wyspecjalizowany aparat sprawiedliwości. Programy *restorative justice* wymagają jednak udziału lokalnych zasobów[10]. Dzięki temu edukuje się nie tylko przestępcę ale i całą wspólnotę lokalną – normy skuteczniej bronią obywateli przed potencjalnymi konfliktami. Zaangażowany propagator systemu sprawiedliwości naprawczej – Jim Consedine[11] – wyliczając olbrzymie korzyści, jakie przynosi ten system w porównaniu do tradycyjnego systemu karzącego, przytacza następujące argumenty:

– sprawiedliwość naprawcza jest pierwotna (o czym była już mowa wcześniej);

– sprawiedliwość naprawcza umieszcza ofiary w centrum uwagi. Autor przytacza wiele autentycznych przykładów ofiar, dla których kontakt ze swoim oprawcą był oczyszczający i dzięki niemu odzyskali oni poczucie bezpieczeństwa i wiarę w ludzi. Najbardziej cenne jest jednak przebaczenie, miłosierdzie i pomoc, czego doświadczają ofiary wobec sprawców swoich cierpień;

– sprawiedliwość naprawcza zapewnia uzdrowienie wszystkim dotkniętym przestępstwem. Przebaczenie jest potrzebne nie tylko przestępcy czy ofierze. Dzięki przebaczeniu przełamuje się błędne koło przemocy – odrzuca się gniew, wściekłość i ból, który zatruwa stosunki międzyludzkie. Filozofię zemsty zastępuje się filozofią pojednania. Świadomość funkcjonowania tego modelu działa profilaktycznie na wszystkich członków społeczności – budzi odpowiedzialność jako świadomość, że jeśli ktoś popełnił przestępstwo to musi to zrozumieć i ponieść konsekwencje swoich działań;

– sprawiedliwość naprawcza składa odpowiedzialność za przestępstwo w ręce sprawców. System ten zmusza przestępcę do uświadomienia sobie krzywdy, jaką wyrządził nie tylko swojej ofierze, ale też swoim bliskim, swojej rodzinie. Rodzi to przeżycie wstydu i żalu – uczuć, które uodparniają na następne pokusy;

– skutki naprawcze są lepsze dla wszystkich. Consedine obok wskazania negatywnych skutków tradycyjnej kary pozbawienia wolności przytacza wiele badań, z których wynika, że system ten jest

[10] Ibid., s. 199.

[11] J. C o n s e d i n e, op.cit.

bardziej ekonomiczny dla całego społeczeństwa. Na przykład wymienia skutki ustawy o dzieciach, młodzieży i ich rodzinach z 1989 r., która w Nowej Zelandii wprowadziła w oficjalny system prawny model sprawiedliwości naprawczej. Zanotowano w tym kraju znaczące zmniejszenie się rozmiarów przestępczości nieletnich (z 13 do 1,8 tys. rocznie), zmniejszyła się o prawie dwie trzecie liczba rozpraw sądowych, o ponad 50% spadła liczba wyroków więzienia, spadła też liczba powrotów do przestępstwa. Wiele autorytetów z dziedziny kryminologii ocenia funkcjonowanie tej ustawy jako jednoznaczny sukces[12].

Propagatorem zmiany sposobu myślenia o prawie karnym, opartego na paradygmacie sprawiedliwości naprawczej na gruncie polskim jest m.in. Wojciech Zalewski[13]. Używa on też nazwy – sprawiedliwość restaurująca, gdyż twierdzi, że w modelu tym nie chodzi tylko o naprawienie szkody przez sprawcę, ale o odbudowę, rekonstrukcję, odnowę, renowację stosunków międzyludzkich, rozwiązanie konfliktów. Restytucja polega na wynagrodzeniu przez przestępcę krzywdy, którą wyrządził ofierze przestępstwa. Restytucja naprawia szkodę ofierze, ale równocześnie pomaga w rehabilitacji samego przestępcy. Korzyści mają więc tu obie strony konfliktu. Od restytucji odróżnia on kompensację, która jest przejawem odpowiedzialności państwa wobec ofiary przestępstwa i nie ma takiego waloru oczyszczającego jak restytucja.

Różnice między modelem retrybutywnym a modelem sprawiedliwości naprawczej

We współczesnym wymiarze sprawiedliwości dominuje zasada sprawiedliwości retrybutywnej, która zakłada, że zasadnym i koniecznym jest odpłacanie złem za zło, a jej celem jest odstraszanie potencjalnych przestępców przed czynem niezgodnym z normami prawnymi i unieszkodliwianie lub izolacja sprawców przestępstw od społeczeństwa. W centrum zainteresowania procesu karnego jest czyn i jego sprawca, a w zasadzie wina i kara, natomiast ofiara znajduje się na marginesie procesu karnego. Sądy, jako reprezentanci państwa,

[12] Ibid., s. 209–216.
[13] W. Z a l e w s k i, op.cit., s. 8.

poszukują dla sprawcy takiej kary, która byłaby na tyle dolegliwa (zadawała mu adekwatne cierpienie i ból), by sprawca „odpokutował" swoją winę. Można więc powiedzieć, że model retrybutywny, zgodny z założeniami klasycznej szkoły prawa karnego, opiera się na filozofii cierpienia. Przestępców, w tym nieletnich, traktuje się jako jednostki wolne, niczym niezdeterminowane i w związku z tym odpowiedzialne za swoje czyny (poza ściśle określonymi wyjątkami). Najważniejsza jest zasada sprawiedliwej odpłaty w zależności od powagi czynu.

Natomiast model sprawiedliwości naprawczej opiera się, według Moniki Płatek[14], na trzech filarach:

– prawie ofiary do rekompensaty;

– zobowiązaniu sprawcy do odpowiedzialności i naprawienia wyrządzonej krzywdy;

– uczestnictwie stron i społeczności lokalnej w procesie prowadzącym do restytucji przez sprawcę szkody wyrządzonej ofierze.

W modelu sprawiedliwości naprawczej przestępstwo rozumie się jako szkodę wyrządzoną ofierze, w związku z tym na sprawcy czynu ciąży obowiązek naprawienia tej szkody i zrekompensowania jej ofierze. Nie ma tu mowy o zemście czy karze, chodzi o przywrócenie stanu sprzed przestępstwa, co jest w interesie wszystkich: ofiary, sprawcy i społeczności, która dąży do osiągnięcia porządku społecznego gwarantującego poczucie bezpieczeństwa.

Porównując oba modele rozwiązywania problemu przestępczości zauważa się więc zasadnicze różnice w definiowaniu problemu, w uprawnieniach stron procesu, w organizacji procesu karnego oraz w pożądanych jego wynikach. Najistotniejsze różnice obrazuje tabela 1.

Tabela 1

Różnice pomiędzy modelem retrybutywnym a modelem sprawiedliwości naprawczej

Model retrybutywny	Model sprawiedliwości naprawczej
Problem	
– wąskozdefiniowany, abstrakcyjny, dotyczy naruszenia norm prawnych	– zdefiniowany jako związek między ludźmi, jako naruszenie dobra człowieka

[14] M. Płatek, *Teoria sprawiedliwości naprawczej*, [w:] *Sprawiedliwość naprawcza. Idea. Teoria. Praktyka*, red. M. Płatek, M. Fajst, Warszawa 2005, s. 77.

cd. tab. 1

Model retrybutywny	Model sprawiedliwości naprawczej
– istotne są tylko prawne zmienne	– istotą jest odniesienie się ponad kontekst znaczeniowy przestępstwa
– państwo występuje w roli ofiary	– człowiek jako ofiara
Strony sporu	
– aktywne jest państwo a sprawca – pasywny	– głównymi podmiotami są ofiara i sprawca razem ze społeczeństwem i państwem
Proces	
– kontradyktoryjny (dwie strony, które mają równe prawa), system władczy, formalny, bezosobowy	– uczestnictwo, zwiększenie przepływu informacji, dialog i ugoda
– skupienie na winie	– skupienie na potrzebach i obowiązkach
– zachęca do stosowania technik neutralizacji	– zachęcanie do empatii i odpowiedzialności
Wyniki	
– ból, cierpienie – szkoda, krzywda wyrządzona przez sprawcę ofierze równoważona jest przez krzywdę wyrządzaną sprawcy – są zorientowane na przeszłość	– sprawiają, że przywraca się porządek, sprawiedliwość przez zidentyfikowanie potrzeb i obowiązków, rozwiązanie problemu, uzdrowienie sytuacji – krzywda wyrządzona przez sprawcę równoważona jest przez przywrócenie porządku (zadośćuczynienie) – są zorientowane na przyszłość

Ź r ó d ł o: H. Z e h r, *Restorative Justice. The Concept*, „Corrections Today" 1997, Vol. 59, No. 7, s. 70.

Barbara Stańdo-Kawecka[15] dokonała szczegółowej analizy rozwoju systemów prawnych regulujących postępowanie z nieletnimi w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, krajach europejskich oraz w Polsce i na tej podstawie stwierdziła, że ewolucja ta obserwowana od początków XX w. (czyli od czasu, gdy rozwinęło się osobne sądownictwo dla nieletnich i odrębne unormowania prawne dotyczące nieletnich) przebiega od modelu opiekuńczego w kierunku modelu odpowiedzialności. Stańdo-Kawecka konstatuje, że przekształcenia te świadczą o toczącym się procesie „upodmiotowienia" nieletniego przez rozszerzanie jego uprawnień procesowych i akcentowanie jego

[15] B. S t a ń d o - K a w e c k a, *Prawo nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności,* Warszawa 2007.

odpowiedzialności za popełnione czyny. Jest to związane z rozwijającym się nurtem sprawiedliwości naprawczej[16].

„Model odpowiedzialności" jest popierany przez różne instytucje i gremia międzynarodowe w wydanych w ostatnich latach dokumentach, np. w zaleceniach Komitetu Ministrów Rady Europy, rezolucji XVII Międzynarodowego Kongresu Prawa Karnego, dokumentach Europejskiego Komitetu do spraw Ekonomicznych i Społecznych. Europejski Komitet Problemów Przestępczości Rady Europy (CDPC) stoi na stanowisku, że sprawiedliwość karna i inne formy interwencji powinny być ograniczone do niezbędnego minimum, a społeczeństwo powinno odgrywać aktywną rolę w przeciwdziałaniu przestępczości nieletnich[17]. Rekomendacje Rady Europy uzasadniają zmianę systemu resocjalizacji w kierunku depenalizacji (deinstytucjonalizacji), dejurydyzacji (*diversion*) i normalizacji interwencji wychowawczych. Sprawiedliwość naprawcza zgodna jest z wyżej opisanym kierunkiem rozwoju postępowania z nieletnimi.

Mediacja jako metoda rozwiązywania konfliktów międzyludzkich

Mediacja, mówiąc najogólniej, oznacza pośredniczenie w sporze w celu doprowadzenia do porozumienia, pojednania, ugody między stronami konfliktu. Celem mediacji nie jest ustalenie kto ma rację (a takie tendencje są dominujące w relacjach społecznych), ale wypracowanie konstruktywnego rozwiązania sporu. Mediacja najczęściej definiowana jest jako proces rozwiązywania sporu, w którym strony negocjują w celu osiągnięcia ugody przy pomocy mediatorów. Najważniejszymi elementami mediacji są: zasada dobrowolności, dotarcie do źródeł konfliktu oraz podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych między stronami[18]. Mediacja jest procesem, w którym uczestniczą strony będące w konflikcie i to one muszą aktywnie i twórczo odnaleźć sposób rozwiązania sporu w sposób satysfakcjonujący obie

---

[16] Ibid., s. 339.

[17] W. R a u, *Prace Rady Europy w dziedzinie mediacji między ofiarą a sprawcą przestępstwa*, [w:] *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, red. B. Czarnecka-Dzialuk, D. Wójcik, Warszawa 1999, s. 11.

[18] A. L e w i c k a, E. G r u d z i e w s k a, *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2010, s. 67.

strony, a mediator, czyli pośrednik, rozjemca, ma im to tylko ułatwić. Jest więc facylitatorem, który w taki sposób organizuje proces mediacji, aby umożliwić zwaśnionym stronom nawiązanie dialogu, zrozumienie sytuacji, zwerbalizowanie własnych uczuć i myśli, a przez aktywne słuchanie zrozumienie intencji i problemów drugiej strony, co jest niezbędne, by odnaleźli oni drogę do porozumienia. Mediator służy uczestnikom sporu swoim doświadczeniem, wiedzą o mechanizmach prowadzących do konfliktu i sposobach ich rozwiązywania.

Walory mediacji tkwią w następujących możliwościach:

– przez wyrażenie własnych przeżyć i uczuć daje szansę obu stronom na „oczyszczenie się" z negatywnych emocji generowanych przez przestępstwo;

– jest drogą do poznania i zrozumienia punktu widzenia drugiej strony konfliktu;

– ułatwia podjęcie odpowiedzialności za przeszłość (przedmiot sporu), jak również odpowiedzialności za przyszłość (rozwiązanie sporu);

– ofierze umożliwia wyzbycie się lęku przed sprawcą przestępstwa i rozwiązanie problemu, który nazywany jest ogólnie „syndromem ofiary";

– umożliwia sprawcy czynu przeżycie wyrzutów sumienia, poczucia winy i wstydu, które to uczucia generują czynny żal, a więc dążenie do zadośćuczynienia ofierze za wyrządzone jej krzywdy i cierpienie; w takiej sytuacji przeproszenie ofiary jest szczere i autentyczne;

– toruje ofierze możliwość wybaczenia sprawcy, co jest ważne nie tylko dla sprawcy przestępstwa, ale i samej ofiary. Wybaczenie jest niezbędne do uzdrowienia relacji interpersonalnych między uczestnikami sporu, umożliwia odnalezienie drogi do porozumienia, zawarcia ugody i rozwiązania konfliktu.

Mediacja jest więc złożonym procesem stawiającym przed uczestnikami wysokie wymagania dotyczące porozumiewania się między ludźmi, które nie są powszechne i „normalne" w życiu codziennymi. Większość ludzi bowiem nie ma umiejętności otwartego mówienia o swoich uczuciach i ocenach, a tym bardziej przyjmowania i akceptowania informacji o uczuciach i ocenach innych. W relacjach interpersonalnych osób pozostających w konflikcie z reguły dominuje złość, nienawiść i chęć zadawania swojemu interlokutorowi bólu i cierpienia. Są to uczucia destrukcyjne, na których trudno budo-

wać jakiekolwiek porozumienie. Dlatego niezbędny w tym procesie jest mediator, który dzięki swoim kompetencjom merytorycznym i umiejętnościom interpersonalnym potrafi uczestnikom sporu wyjaśnić sens i znaczenie mediacji, korzyści jakie z niej mogą wypłynąć dla obu stron i przekonać do konieczności odreagowania własnych negatywnych uczuć po to, by wspólnie poszukać możliwości konstruktywnego rozwiązania sporu. Mediatorowi stawia się więc wysokie wymagania. Musi być neutralny (nie może preferować żadnej ze stron), bezstronny (nie może przyznawać racji żadnej ze stron), nie może narzucać stronom swoich decyzji, musi być gwarantem, że strony będą czuły się w trakcie mediacji bezpieczne. Doświadczeni mediatorzy opracowali listę zalecanych technik i umiejętności mediacyjnych, którymi powinni wykazywać się wszyscy mediatorzy:

– umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej: umiejętność słuchania, nawiązywania kontaktów oraz zdobywania zaufania, umiejętność parafrazowania, przekazywania informacji, przełamywania stereotypów;

– kompetencje w zakresie inteligencji emocjonalnej: znajomość technik radzenia sobie ze złością, zdolność wczuwania się w sytuację drugiej osoby, umiejętność dystansowania się, zdolność podnoszenia kogoś samooceny, umiejętność budowania zaufania;

– techniki wpływania na dynamikę sporów: znajomość techniki wyrównywania sił, umiejętność przełamywania impasów, umiejętność negocjowania;

– umiejętności strukturalizowania dyskusji: umiejętność wynajdywania opcji, umiejętność wyznaczania celów, umiejętność tworzenia agendy;

– inne: umiejętność wykorzystywania poczucia humoru, umiejętność pisania dokumentów ugodowych[19].

Z kolei Agnieszka Lewicka[20] wymienia następujące cechy mediatora niezbędne do efektywnego przebiegu mediacji: umiejętności

---

[19] J. Folberg, A. Taylor, *Mediation. A Comprehensive Guide to Resolving Conflicts Without Litigation*, San Francisco 1984; cyt. za: A. Cybulka, A. Siedlecka-Andrychowicz, *Mediator: role, umiejętności, osobowość*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2009, s. 173–174.

[20] A. Lewicka, *Mediator szkolny – jego umiejętności psychopedagogiczne*, [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Lublin 2008, s. 364.

prezentacyjne, empatia, asertywność, umiejętność dokonania analizy własnego zachowania oraz innych osób, umiejętność radzenia sobie ze stresem, umiejętność rozwiązywania konfliktów, umiejętności negocjacyjne. Cechy te są bardzo podobne do tych, które wymaga się od dobrego psychoterapeuty. Ich posiadanie przymusza nie tylko do ustawicznego samorozwoju, ale również uczestniczenia w profesjonalnych szkoleniach i superwizjach.

Wykorzystanie mediacji w praktyce

Możliwość uruchomienia postępowania mediacyjnego między nieletnim a ofiarą jego przestępstwa, które jest istotnym elementem modelu sprawiedliwości naprawczej, wprowadziła nowelizacja ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich[21] (dalej u.p.n.) z 2000 r. oraz rozporządzenie wykonawcze z 2001 r.[22]. Prawne ramy mediacji jako środka postępowania z nieletnimi przestępcami istnieją więc już ponad 10 lat (przed wprowadzeniem tej regulacji były prowadzone mediacje na zasadach eksperymentalnych), ale w dalszym ciągu jest to środek rzadko stosowany przez sądy. Postępowanie mediacyjne ma na celu nie tylko pogodzenie ofiary ze sprawcą czynu przestępczego, ale przede wszystkim pomoc poszkodowanemu w pokonaniu „syndromu ofiary"[23] i uświadomienie nieletniemu, jakie konsekwencje wywołał jego czyn i zmuszenie go do podjęcia odpowiedzialności za siebie. Ofiara przestaje być dla nieletniego anonimowa, ma możliwość pokazania mu, jakie cierpienie było i jest jej udziałem. Nieletni w takiej sytuacji nie jest w stanie zachować komfortu psychicznego, gdyż jego wyuczone techniki usprawiedliwiania się (neutralizacji) okazują się nieskuteczne. Jeśli mediacja zakończy się pozytywnym rezultatem, tzn. między ofiarą a nieletnim dochodzi do umowy w zakresie wyrównania szkody i zadośćuczynienia przestępstwu i ofiara czuje się usatysfakcjonowana czynnym żalem nieletniego, sąd może wziąć pod uwagę jej wyniki w trakcie orzekania i nawet odstąpić od stosowania środków sądowych.

---

[21] DzU z 1982 r. nr 35, poz. 228 z późn. zm.

[22] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 maja 2001 r. w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich, DzU z 2001 r. nr 56, poz. 591.

[23] D. W ó j c i k, *Psychologiczne problemy mediacji między sprawcą przestępstwa a ofiarą (w postępowaniu z nieletnimi)*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995, s. 91–104.

Dobrochna Wójcik[24] zrelacjonowała badania prowadzone w latach 1997–1999 w ośmiu sądach rodzinnych, gdzie realizowano program eksperymentalny w celu oceny funkcjonowania w Polsce mediacji między nieletnim a jego ofiarą. Do mediacji sądy skierowały 174 nieletnich, z czego w 29 przypadkach do mediacji nie doszło z uwagi na brak zgody pokrzywdzonych, ich rodziców (gdy ofiarą była osoba małoletnia) lub samego nieletniego. Spośród mediacji, które były prowadzone, aż w 92,5% przypadków doszło do zawarcia ugody między nieletnim a jego ofiarą. W nielicznych sprawach (7 nieletnich) nie wywiązano się z warunków ugody. Odsetek spraw, które zakończyły się osiągnięciem zamierzonego celu (pogodzenie ofiary z przestępcą), wynosił 74,7% – co Wójcik ocenia jako bardzo wysoki wskaźnik efektywności mediacji. Jednym z mierników skuteczności mediacji jest również powrót do przestępstwa w okresie katamnezy wynoszącej od roku do 2,5 lat. Powyższe badania wskazują, że spośród wszystkich nieletnich, którzy zostali skierowani do mediacji powróciło do przestępstwa 14,4%, co również jest wskaźnikiem świadczącym o skuteczności postępowania mediacyjnego. Uczestnicy mediacji, zarówno pokrzywdzeni, jak i nieletni, w zdecydowanej większości dostrzegali korzystne dla nich skutki tego postępowania i oceniali je pozytywnie. Wójcik pozytywnie zweryfikowała tezę, że mediacja kształtuje odpowiedzialność sprawcy za swój czyn, uświadamia mu krzywdy i cierpienia ofiary, za które powinien zadośćuczynić i przeprosić. Wykazała również psychologiczne korzyści: mediacja pozwala nieletnim uniknąć stygmatyzacji i izolacji w środowisku oraz pozwala na odreagowanie negatywnych emocji[25]. Wydaje się jednak, że sądy zbyt rzadko korzystają z tego środka sądowego, często dlatego, że nie dysponują specjalistami z tej dziedziny.

Obok mediacji u.p.n. przewiduje możliwość korzystania z innych środków wychowawczych, które można uznać jako spójne z filozofią sprawiedliwości naprawczej. Na przykład sąd może zobowiązać nieletniego do określonego postępowania, a zwłaszcza do: naprawienia wyrządzonej szkody, wykonania określonych prac lub świadczeń na

---

[24] D. W ó j c i k, *Mediacja między nieletnim sprawcą czynu karalnego a osobą pokrzywdzoną. Wybrane problemy prawne i psychologiczne*, [w:] *Przestępczość nieletnich. Aspekty psychospołeczne i prawne*, red. J.M. Stanik, L. Woszczek, Katowice 2005, s. 230–237.

[25] Ibid., s. 235.

rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej, przeproszenia pokrzywdzonego, co jest drogą do wzbudzenia poczucia odpowiedzialności nieletnich za swoje zachowanie. Przepis ten jest jednak bardzo rzadko stosowany w praktyce. Artur Mudrecki stwierdził, że zobowiązanie do określonego postępowania sąd zastosował jedynie w 9,1% badanych przez niego spraw nieletnich[26]. Nawet w tych nielicznych przypadkach zastosowania tego środka można sobie zadać pytanie, cóż warte są przeprosiny, które następują pod wpływem przymusu, a naprawienie szkody z obawy przed bardziej dotkliwą karą?

Kolejnym środkiem wychowawczym przewidzianym w u.p.n. jest ustanowienie nadzoru organizacji młodzieżowej lub innej organizacji społecznej, zakładu pracy oraz osoby godnej zaufania – udzielających poręczenia za nieletniego. Środek ten jest więc próbą wykorzystania tych „sił" tkwiących w środowisku, które przez swoje aktywne uczestnictwo w procesie wymierzania sprawiedliwości mogą mieć pozytywny wpływ na nieletniego, co również jest zgodne z ideą sprawiedliwości naprawczej. Justyna Kusztal[27], porównując systemy resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i Niemczech zauważyła, że w Polsce działa o wiele mniej organizacji społecznych niż w Niemczech. Jest to spowodowane odmiennymi uwarunkowaniami historycznymi, a nawet religijnymi. W tradycji kościoła protestanckiego zakorzeniona jest bowiem idea pomocniczości i obywatele w tej materii są o wiele bardziej aktywni niż Polacy, którzy z poprzedniej epoki wynieśli negatywny stosunek do tzw. prac społecznych. W efekcie sądy nie dysponują możliwością stosowania wyżej wymienionego środka, gdyż w terenie nie ma organizacji społecznych zainteresowanych pomocą nieletnim, które wykazują się aktywnością w tej materii i same zgłaszają propozycję poręczenia za nieletniego i objęcia nad nim nadzoru. Podobnie kształtuje się sytuacja z osobami godnymi zaufania. Przepis ten jest więc martwy, gdyż w Polsce poza ZHP i ZHR działa niewiele organizacji społecznych, w których młodzież mogłaby uczestniczyć, a z drugiej strony, specyfika nieletnich polega m.in. na tym, że nie są oni zainteresowani tego rodzaju działalnością społeczną.

---

[26] A. M u d r e c k i, *Prawo nieletniego do rzetelnego procesu przed sądami rodzinnymi*, Opole 2008, s. 147–148.

[27] J. K u s z t a l, *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i Niemczech*, Kraków 2008, s. 272.

Sąd ma możliwość przekazania sprawy nieletniego do rozwiązania szkole, do której uczęszcza nieletni, z jednoczesnym zobowiązaniem do podania zwrotnej informacji o podjętych metodach wychowawczych (art. 42 § 4 u.p.n.). I tu sytuacja jest podobna – sądy rzadko korzystają z tych uprawnień. Mudrecki w swoich badaniach nie stwierdził ani jednego przypadku przekazania sprawy do innej instytucji, w tym do szkoły[28]. Przyczyn tego stanu rzeczy może być wiele. Po pierwsze, to szkoły często zawiadamiają sądy o toczącym się procesie demoralizacji swojego ucznia i czynią to w sytuacji, gdy mają przekonanie, że wyczerpały już wszystkie możliwości oddziaływania na nieletniego i oczekują pomocy ze strony sądu. W takiej sytuacji skierowanie sprawy do rozwiązania szkole byłoby kuriozalne. Po drugie dlatego, że sądy obserwują brak zainteresowania szkoły sprawami nieletniego objawiające się trudnościami w uzyskaniu opinii o uczniu ze szkoły lub opinie te są schematyczne, nie ułatwiają przeprowadzenia pełnej diagnozy sytuacji psychospołecznej nieletniego. Po trzecie, znane są przypadki, w których szkoły podejmowały kroki zmierzające do usunięcia takiego kłopotliwego ucznia ze szkoły lub przeniesienia go do innej klasy. Po czwarte, powszechnie znane są trudności ekonomiczne szkół, których wynikiem są ograniczania w zatrudnianiu pedagoga szkolnego, często jedynego pracownika przygotowanego merytorycznie do rozwiązywania problemów dzieci znajdujących się w procesie demoralizacji. W konsekwencji szkoły koncentrują się przede wszystkim na procesie dydaktycznym, a problemy wychowawcze traktują drugoplanowo. Szkoły nie muszą jednak czekać, aż sprawa nieletniego zostanie im przekazana przez sąd. W szkole można bowiem z powodzeniem wykorzystywać mediację jako metodę pracy zarówno profilaktycznej, gdyż uczy pokojowego rozwiązywania sporów i ważnych umiejętności interpersonalnych niezbędnych do koegzystencji z innymi, jak i resocjalizacyjnej, gdyż mediacja może umożliwić wszystkim uczniom łamiącym normy społeczne zrozumienie własnych błędów, budzenie motywacji do porzucenia dotychczasowego stylu życia i odnalezienie drogi do porozumienia z innymi bez negatywnych skutków stygmatyzacji społecznej.

Witold Klaus[29] szeroko omawia wykorzystanie filozofii opartej na sprawiedliwości naprawczej w pracy szkół, ukierunkowanej na

---

[28] A. M u d r e c k i, op.cit., s. 62–63.

[29] W. K l a u s, *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu prze-*

przeciwdziałanie agresji międzyrówieśniczej. Wskazuje, że sprawiedliwość naprawcza jest nieocenionym narzędziem pracy wychowawczej w przypadku bójek, zwłaszcza wtedy, gdy nie wiadomo, kto jest ofiarą a kto sprawcą, kto kogo sprowokował. Uważa on, że pozwala ona uniknąć niepotrzebnego szukania winnego, co w istocie utrudnia, a nie ułatwia rozwiązanie sporu. W to miejsce podmioty mediacji zmuszone są do skoncentrowania się na zrozumieniu pobudek własnego zachowania, zastanowienia się, dlaczego doszło do tej sytuacji i poszukiwania dróg naprawienia relacji między sobą i rozwiązania konfliktu. Klaus podaje, że w szkole można wykorzystywać różne formy sprawiedliwości naprawczej, w zależności od specyfiki sytuacji, potrzeb, istotności problemu czy przyjętej przez szkołę strategii. Wymienia np.:

– klasyczną mediację, prowadzoną przez mediatora-profesjonalistę;

– mediację rówieśniczą, prowadzoną przez przeszkolonego rówieśnika;

– konferencje sprawiedliwości naprawczej – uczestniczy w niej szersze grono osób, np. rodzina bliższa lub dalsza, przyjaciele, koledzy, sąsiedzi, nauczyciele, policjanci, pracownicy socjalni;

– kręgi rodzinne – podobne do znanej techniki interwencji kryzysowej, która skupia się przede wszystkim na sprawcy, a uczestnicy kręgu są mu przychylni i dają mu wsparcie w procesie naprawczym[30].

Mediacja przynosi zawsze korzyści natury wychowawczej, gdyż poprawia relacje międzyludzkie, a korzyści tych doświadczają wszystkie podmioty, tj. sprawcy łamania norm społecznych oraz ich ofiary, jak również świadkowie konfliktów (koledzy i koleżanki, którzy mogą aktywnie uczestniczyć w rozwiązywaniu sporów). Wszystkie podmioty uczestniczące w mediacjach uczą się bowiem ważnych umiejętności społecznych: mówienia o swoich odczuciach i emocjach, słuchania innych, szacunku do innych, szukania konstruktywnych kompromisów, rozumienia własnego wpływu na sytuację i budzenia odpowiedzialności za rozwiązanie sytuacji trudnej, a nawet umiejętności empatycznych.

W szkole od lat funkcjonują Zespoły Wychowawcze, które mogą na swoje posiedzenia zapraszać uczniów, ich rodziców czy inne osoby ze

---

mocy rówieśniczej w szkole, [w:] *Mediacje*, red. L. Mazowiecka, Warszawa 2009, s. 334–359.

[30] Ibid., s. 351.

środowiska lokalnego i mają możliwość organizowania pracy z wykorzystaniem właśnie strategii zgodnych z filozofią sprawiedliwości naprawczej, które są alternatywną formą rozwiązywania pojawiających się konfliktów między uczniami, formą zapobiegania zjawiskom z zakresu patologii społecznej. Jedyną barierą do stosowanie tej metody pracy jest brak wykwalifikowanej kadry. Odnotować jednak należy, że w Polsce powoli rozwija się system szkolenia fachowców-mediatorów. Przykładem może być Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, który na Wydziale Pedagogiki i Psychologii uruchomił studia podyplomowe w zakresie Mediacji Szkolnej i Sądowej, przygotowujące kadrę do prowadzenia mediacji w rożnych instytucjach.

Podsumowanie

Model sprawiedliwości naprawczej stanowi alternatywę wobec tradycyjnego wymiaru sprawiedliwości opartego na modelu retrybutywnym. W artykule wskazano na szereg jego zalet, które mają walor profilaktyczny i resocjalizacyjny: przyjęcie odpowiedzialności przez sprawcę, naprawienie szkód wyrządzonych ofierze, odbudowanie stosunków międzyludzkich, więzi w społeczności lokalnej, przywracanie porządku prawnego, aktywne uczestnictwo osób zaangażowanych w spór, przełamanie błędnego koła wyrządzania zła i wzajemnego krzywdzenia się. Można więc powiedzieć, że procedury wypracowane w tym modelu wypełniają również funkcje terapeutyczne – angażują emocje i myślenie w kierunku poszukiwania efektywniejszych sposobów regulowania stosunków jednostki z otoczeniem społecznym, które są satysfakcjonujące dla wszystkich uczestników relacji interpersonalnych. Ograniczają bowiem egoizm jednostki, uczą empatii i umiejętności społecznych, i co bardzo ważne wzbudzają poczucie odpowiedzialności za siebie i innych oraz za konieczność konstruktywnego rozwiązania zaistniałego konfliktu.

Ideę sprawiedliwości naprawczej i wypracowane na jej podstawie strategie pracy można wykorzystywać nie tylko w postępowaniu sądowym z nieletnimi, ale i w procesie wychowawczym odbywającym się w rożnych instytucjach edukacyjnych i społecznych, w których uczestniczą najbardziej aktywni członkowie społeczności lokalnej. Można ją zastosować już wtedy, gdy pojawiają się pierwsze przypadki łamania norm prawnych i obyczajowych, a gdy to postępowanie

zakończy się sukcesem, nie ma już potrzeby kierowania sprawy nieletniego do sądu, dzięki czemu unika się negatywnych konsekwencji stygmatyzacji społecznej.

Literatura

Christie N., *Granice cierpienia*, Warszawa 1991.

Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa 2004.

Cybulka A., Siedlecka-Andrychowicz A., *Mediator: role, umiejętności, osobowość*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2009.

Gasiul H., *Emocjonalne uwarunkowania zachowań ryzykownych – w poszukiwaniu psychologicznych przyczyn łamania prawa*, [w:] *Ochrona dziecka. Teoria i praktyka*, red. B. Hołyst, Legionowo 2005.

Klaus W., *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] *Mediacje,* red. L. Mazowiecka, Warszawa 2009.

Kusztal J., *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i Niemczech*, Kraków 2008.

Lewicka A., Grudziewska E., *Mediacja sądowa. Alternatywna metoda resocjalizacyjna?*, Lublin 2010.

Lewicka A., *Mediator szkolny – jego umiejętności psychopedagogiczne*, [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje,* red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Lublin 2008.

Meier B.D., *Sprawiedliwość naprawcza – zarys koncepcji*, [w:] *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, red. B. Czarnecka-Dzialuk, D. Wójcik, Warszawa 1999.

Mudrecki A., *Prawo nieletniego do rzetelnego procesu przed sądami rodzinnymi*, Opole 2008.

Płatek M., *Teoria sprawiedliwości naprawczej,* [w:] *Sprawiedliwość naprawcza. Idea. Teoria. Praktyka*, red. M. Platek, M. Fajst, Warszawa 2005.

Rau W., *Prace Rady Europy w dziedzinie mediacji między ofiarą a sprawcą przestępstwa*, [w:] *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, red. B. Czarnecka-Dzialuk, D. Wójcik, Warszawa 1999.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 18 maja 2001 r. w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach nieletnich, DzU z 2001 r. nr 56, poz. 591.

Stańdo-Kawecka B., *Prawo nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*, Warszawa 2007.

Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 1982 r. nr 35, poz. 228 z późn. zm.

Woolford A., Ratner R.S., *Nomadic Justice? Restorative Justice on the Margins of Law*, „Social Justice" 2003, Vol. 30, No. 1.

Wójcik D., *Mediacja między nieletnim sprawcą czynu karalnego a osobą pokrzywdzoną. Wybrane problemy prawne i psychologiczne*, [w:] *Przestępczość nieletnich. Aspekty psychospołeczne i prawne,* red. J. M. Stanik, L. Woszczek, Katowice 2005.

W ó j c i k D., *Psychologiczne problemy mediacji między sprawcą przestępstwa a ofiarą (w postępowaniu z nieletnimi)*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.

Z a l e w s k i W., *Sprawiedliwość naprawcza. Początki ewolucji polskiego prawa karnego?*, Gdańsk 2006.

Z e h r H., *Restorative justice. The concept*, „Corrections Today" 1997, Vol. 59, No. 7.

IRENA MUDRECKA

Using idea of restorative justice in proceeding with the youth who break the legal-moral norms

Restorative justice is an alternative to the traditional model of justice based on the retributive justice. This article shows many benefits of restorative justice, which has preventive and re-educational value by: breaking the vicious circle, assuming responsibility by the offender, compensation of damages, rebuilding human interaction, ties in the community, restoring law and order, participation, dialogue and mutual agreement of all people involved.

ANDRZEJ KUREK, KRZYSZTOF FRĄTCZAK

Wielowymiarowość działalności Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa elementem formy wsparcia oddziaływań samopomocowych w środowisku lokalnym

„10 przykazań dla polskiego pracownika więziennego
Bądź zawsze przytomnym i trzeźwym.
Bądź punktualnym i systematycznym.
Bądź dla każdego grzecznym i bezwzględnie stanowczym.
Bądź tak silnym, aby nic nie zmąciło twej równowagi.
Wykonuj ściśle i szczegółowo wszelkie zarządzenia władzy zwierzchniej.
Odszukaj w każdym podwładnym (więźniu) jego wartość wewnętrzną i daj mu to odczuć.
Myśl wyłącznie o zajmowanym posterunku, a broń Boże podczas pełnienia obowiązków służbowych nie śpij.
Zapomnij o błędach przeszłości, a staraj się o lepsze wyniki w przyszłości.
Poświęcaj tyle czasu na uświadomienie własne, abyś go nie miał na krytykę innych.
Zachowaj zawsze pogodne usposobienie i miej uśmiech dla każdego spotkanego żywego stworzenia”[1].

Tematem podjętego artykułu jest próba ukazania różnorodnych form wsparcia, jaką współcześnie i na co dzień prowadzi Niezależny Samorządny Związek Zawodowy Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa (NSZZFiPW). W prezentowanym opracowaniu świadomie ograniczono ukazanie całokształtu perspektywy historycznej

[1] „Pracownik Więzienny” 1922, nr 9. W kwietniu 1922 r. ukazał się pierwszy numer „Pracownika Więziennego”. To apolityczne pismo poświęcane sprawom zawodowo-oświatowym, uzyskało życzliwe przyjęcie i akces pomocy ze strony władz centralnych. W dniu 1 listopada 1922 r. rozpoczęła działalność humanitarna kasa pogrzebowa, której liczba uczestników w końcu roku wynosiła 1759.

działalności Związku[2], która w ostatnim czasie była już przedmiotem prac podjętych przez innych autorów[3], co wcale nie oznacza jednak, że działacze związkowi w wykonywanej pracy o niej nie pamiętają. Bowiem, gdyby te dziesięć przykazań dla pracowników więziennych zawartych we wstępie do niniejszego artykułu, opublikowanych blisko 90 lat temu poddać szczegółowej analizie, to z całą pewnością wiele tez, można by odnieść do współczesnej pragmatyki służbowej. Uwaga ta wydaje się pozostawać o tyle istotna i ważna, że pierwszym wymiarem i elementem formy wsparcia oddziaływań samopomocowych w każdym środowisku lokalnym jest pamięć o przeszłości. Wystarczy sięgnąć do obchodów związanych z 90-leciem polskiego więziennictwa, Uroczystości Katyńskich w 2009 r., uroczystości związanych z dwudziestoleciem funkcjonowania Związku, dwudziestoleciem wizyty Ojca Świętego bł. Jana Pawła II w Zakładzie Karnym w Płocku, w którym do odbywających kary pozbawienia wolności osadzonych wypowiedział znamienne słowa: „Jesteście skazani, a nie potępieni...".

Niezależny Samorządny Związek Zawodowy Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa jest spadkobiercą powstałego w styczniu 1919 r. Związku Dozorców Więziennych, przekształconego w czerwcu tego roku w Związek Pracowników Więziennych Rzeczypospolitej Polskiej. Czasy, w jakich przyszło działać związkom w tamtym okresie determinowane były zupełnie innymi potrzebami niż obecnie, ale na podkreślenie zasługuje sama idea zrzeszania się i tworzenia organizacji społecznych po 150-letnim okresie zaborów. Do tamtego czasu funkcjonowania Związku wracamy zafascynowani niespotykaną energią ludzi, zaangażowanych w działalność związkową i przekonanych, co do wielokierunkowości działania utworzonej organizacji. Naczelną za-

---

[2] Jednym z najważniejszych opracowań jest artykuł: S. D ą b r o w s k i, *Organizacja Zawodowa Pracowników Więziennych*, [w:] *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928,* red. Z. Bugajski, Warszawa 1929, s. 247.

[3] Na temat funkcjonowania Związku Zawodowego Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa w ostatnim czasie pisali już m.in.: L. S k u b i s, *Związek zawodowy w 90-leciu więziennictwa polskiego*, [w:] *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, red. Z. Jasiński, A. Kurek, D. Widelak, Opole 2008, s. 381–392; C. T u ł a, *Problemy polskiego więziennictwa z perspektywy związku zawodowego*, [w:] *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego*, red. Z. Jasiński, D. Widelak, Opole 2010, s. 303–306. Dotychczas jednak nie powstała praca monograficzna, która przedstawiałaby w kompleksowy sposób działalność Związku.

sadą, uznawaną przez wszystkich pracowników więziennych było zorganizowanie się na „zdrowych, moralnych i rozumnych podstawach", bez uzależniania się od jakiegokolwiek kierunku politycznego.

Poza działalnością edukacyjną i wydawniczą od listopada 1922 r. Związek rozpoczyna swoją działalność humanitarną poprzez stworzenie kasy pogrzebowej. Kasa przeznaczona była nie tylko dla członków Związku, ale również ich rodzin. Fundusz zapomogowy tworzony w ramach kasy pogrzebowej zostaje wypłacany po każdym przypadku śmierci członka kasy. Obok kasy pogrzebowej Związek Pracowników Więziennych RP (ZG ZPW RP) prowadził kasę wzajemnej pomocy. Głównym celem powołania tej kasy było przychodzenie z doraźną pomocą członkom Związku, którzy z różnych powodów znaleźli się w trudnym położeniu. Na IX Zjeździe powołano do życia Komitet Budowy Domów Uzdrowiskowych. Już wówczas zdawano sobie sprawę, jakie ujemne skutki dla zdrowia funkcjonariuszy służby więziennej niesie charakter pełnionej służby. ZG ZPW RP w 1927 r. nabył za kwotę 75 875 zł posiadłość w Świdrze koło Warszawy. Nieruchomość ta zajmowała obszar o powierzchni 7500 m^2, składała się z ogrodu, lasku sosnowego oraz istniejącej do dziś wilii ,,Orla Strzecha". Już w 1929 r. zorganizowano tam kolonie letnie dla dzieci funkcjonariuszy. Ta akcja ZPW RP (stworzenia domu uzdrowiskowego) spotkała się z przychylnym i życzliwym poparciem Ministerstwa Sprawiedliwości na czele z ministrem Aleksandrem Meysztowiczem i wiceministrem Stanisławem Carem.

„Przegląd Więziennictwa Polskiego", jaki w tamtym czasie był wydawany przez Związek, zajmował się również wielorakimi zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem więziennictwa na poziomie naukowo-społecznym. Wydawany był w nakładzie 3000 egz. Wszystkie instytucje istniejące w Związku – kulturalno-oświatowe i wzajemnej pomocy – charakteryzowały działalność społeczną Związku okresu międzywojennego. Idea reaktywowania Związku w powojennej Polsce mogła nastąpić dopiero po przemianach społeczno-politycznych. NSZZFiPW zostaje zarejestrowany w sądzie w 1990 r. i od tego czasu otwiera się nowa karta działalności Związku w strukturach Służby Więziennej.

W wymiarze ludzkim działalność Związku przede wszystkim opiera się na pracy ludzi. Działania związkowe są koordynowane na różnych płaszczyznach i polach. Celowi temu służy istnienie struktur okręgo-

wych, na których czele stoją wybierani przez funkcjonariuszy służby więziennej przewodniczący, natomiast ich pracę koordynuje Zarząd Główny wraz z przewodniczącym i jego zastępcami. W okresie ponad dwudziestu lat istnienia związku funkcje przewodniczącego pełnili kolejno: Mirosław Psonka, Adam Twardy, Wiktor Głowiak, Bronisław Ogonek-Obierzyński, Wiesław Żurawski. Obecnie w jego strukturach w organizacjach funkcjonujących na obszarze całego kraju zrzeszonych jest ponad 9500 członków, zarówno czynnych funkcjonariuszy Służby Więziennej, jak i osób przebywających już na zaopatrzeniu emerytalnym. My również, podobnie jak koledzy z okresu międzywojnia stworzyliśmy Fundusz Pomocy Doraźnej (przypuszczam, że niewielu miało wiedzę o funkcjonowaniu takiego funduszu). Fundusz ten tworzony jest z dobrowolnych składek funkcjonariuszy oraz sprzedaży wydawanych pod patronatem Związku wydawnictw (mogą też do tego funduszu należeć osoby niebędące członkami Związku, ale opłacające składki). Zarząd Główny NSZZFiPW wybiera Radę Funduszu, która nim zarządza. Praktycznie na każdym posiedzeniu ZG NSZZFiPW zbierają się członkowie Rady i rozpatrują złożone prośby i wnioski funkcjonariuszy i pracowników cywilnych. Fundusz ten przeznaczony jest dla osób, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej. Jak duża jest to pomoc należy przytoczyć kilka liczb. W okresie od 2009 do 2011 r. udzielono pomocy finansowej dla 97 osób.

W działalności można wyodrębnić również kolejny wymiar współpracy opartej o działania członków Związku prowadzone przede wszystkim z szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym, czego przykładem może być, np. istnienie Funduszu Pomocy, który tworzony jest z odpisu ze składki na ubezpieczenie tzn. ochrony prawnej, a który służy wielorakim celom. Należy tu podkreślić, że wspólny Zarząd tego funduszu w skład, którego wchodzą przedstawiciele Centralnego Zarządu Służby Więziennej i ZG NSZZFiPW jest powołany do realizacji celów, na które środki finansowe pozyskiwane są spoza działalności budżetowej więziennictwa. Środki te również są przeznaczane przede wszystkim do realizowania pomocy osobom, które z różnych przyczyn znalazły się w trudnej sytuacji życiowej.

Różnego rodzaju działania Związku podejmowane są najczęściej spontanicznie, głównie na skutek tragicznych i nieprzewidywalnych wydarzeń. Przykładem może być największa akcja pomocowa, która została przeprowadzona po tragicznej śmierci funkcjonariuszy policji – zastrzelonych, w czasie wykonywanych obowiązków służbowych na

terenie Zakładu Karnego w Sieradzu w dniu 26 marca 2007 r. Po ogłoszonym apelu w tamtym czasie przez Zarząd Okręgowy NSZZFiPW w Łodzi i ZG w Warszawie, zebrano kwotę ok. 60 tys. zł, którą przekazano na ufundowanie polis dla dzieci tragicznie zmarłych policjantów.

Innym przykładem realizowanych działań było zorganizowanie w 2011 r. po raz pierwszy w dwudziestoletniej działalności Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego Funkcjonariuszy i Pracowników Więziennictwa wypoczynku letniego dla dzieci i młodzieży funkcjonariuszy i pracowników Służby Więziennej. Organizatorami kolonii byli: Zarząd Okręgowy NSZZFiPW w Opolu oraz Centralny Zarząd Służby Więziennej. Dwa turnusy zorganizowane zostały w Policyjnym Ośrodku Szkoleniowo-Wypoczynkowym „KROKUS" w miejscowości Mielno Unieście. W trakcie trwania kolonii w dniu 25 lipca, zorganizowano w ośrodku doskonalenia kadr Służby Więziennej w Ustce, pierwszą Międzykolonijną Spartakiadę Sportową dla uczestników kolonii z ośrodka w Unieściu oraz ośrodka w Ustce.

Kolejny wymiar działalności związkowej to pragmatyka służbowa. Przedstawiciele Związku, będąc tzw. reprezentantem czynnika społecznego na bieżąco uczestniczą w roli doradczej, opiniotwórczej i konsultacyjnej związanej z codzienną działalnością Służby Więziennej, uczestnicząc w różnorodnych zespołach współtworzących obowiązujące regulacje prawne, jakie funkcjonują w służbie. Wymiar, który można przy tym wyodrębnić to tzw. wewnętrzna kontrola instytucji totalnej. Liczba funkcjonariuszy SW, a zarazem przy tym członków Związku, którzy na co dzień pełnią służbę w jednostkach penitencjarnych w kraju, pozwala na bieżące monitorowanie negatywnych zjawisk, jakie zachodzą z racji podporządkowania i wyodrębnionych hierarchii obowiązujących w tejże instytucji. Pozwala także na bieżące reagowanie Zarządu Głównego NSZZFiPW na wskazywane niekorzystne zjawiska do właściwych urzędów i instytucji.

Już od kilku lat NSZZFiPW podjął działania w kolejnym wymiarze, jakim jest współpraca z centralami związkowymi w Polsce i za granicą. Należą do niej następujące elementy: wymiana doświadczeń związkowych, nawiązywanie współpracy, wizyty studyjne. Wchodzimy w skład: Forum Związków Zawodowych, Federacji Związków Zawodowych Służb Mundurowych. W kraju współpracujemy na co dzień z Niezależnym Samorządnym Związkiem Zawodowym Policji, Niezależnym Samorządnym Związkiem Zawodowym Funkcjonariuszy

Straży Granicznej, Związkiem Zawodowym Strażaków Florian, Niezależnym Samorządnym Związkiem Zawodowym Pracowników Pożarnictwa, a obecnie także ze związkami zawodowymi z: Litwy, Czech, Niemiec, z którymi wspólnie uczestniczyliśmy we wrześniu 2011 r. w kongresie dotyczącym kierunków funkcjonowania więziennictwa w Europie. Spotkanie odbyło się w dniach 13–17 września w Moguncji stolicy Nadrenii-Palatynatu. Przedstawiciele NSZZFiPW stanowią najliczniejszą delegację biorącą udział w tymże kongresie i obchodach 60-lecia powstania Związku Zawodowego Służby Więziennej w Nadrenii-Palatynacie. We wrześniu 2010 r. zostało podpisane porozumienie z Niemieckimi Związkami Zawodowymi Służby Więziennej stanowiące zalążek powołania Europejskiego Stowarzyszenia Związków Zawodowych Służb Penitencjarnych. Taka płaszczyzna współpracy pozwoli na wymianę doświadczeń oraz unifikację niektórych kierunków funkcjonowania tychże służb.

Literatura

D ą b r o w s k i S., *Organizacja Zawodowa Pracowników Więziennych,* [w:] *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*, red. Z. Bugajski, Warszawa 1929.

„Pracownik Więzienny" 1922, nr 9.

S k u b i s L., *Związek zawodowy w 90-leciu więziennictwa polskiego*, [w:] *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, red. Z. Jasiński, A. Kurek, D. Widelak, Opole 2008.

T u ł a C., *Problemy polskiego więziennictwa z perspektywy związku zawodowego*, [w:] *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego*, red. Z. Jasiński, D. Widelak, Opole 2010.

ANDRZEJ KUREK, KRZYSZTOF FRĄTCZAK

Multidimensional activities of the NSZZFiPW element of support self-helping actions in local environment

The article is an attempt to present of different dimensions of the NSZZFiPW activity in Poland. The authors try to pay attention to diversity of self-help support forms, their interactions and location in the local environment. It shows them both from the time perspective before more than 90 years of trade union structures creation to show examples of modern activity. Certainly, the article introduces the reader to a very important social role of the NSZZFiPW which attends in the functioning of the total institution.

DOROTA PIECHOWICZ

Rola świetlic środowiskowych w procesie profilaktyki dzieci i młodzieży. Opolskie świetlice środowiskowe prowadzone przez podmioty *non-profit*

Wprowadzenie

Znaczące zmiany w życiu społecznym, ekonomicznym a przede wszystkim politycznym, mające miejsce w latach dziewięćdziesiątych XX w. bardzo mocno wpłynęły na obraz dzisiejszej rodziny. Mamy do czynienia ze swoistym kryzysem wartości (mowa tutaj o wartościach moralnych w ujęciu jednostki jako członka społeczności, ale również o wartości ogólnych – społecznych), do tego dochodzi kryzys czy też zniekształcenia w sferze autorytetów. Dzieci i młodzież potrzebują pozytywnych wzorców, jednak zdarza się, że wzorce zachowania czerpią z osób bądź grup destruktywnych, które wyznają wartości sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Zdarza się również, że oprócz łamania norm moralnych dochodzi do łamania norm prawnych i wchodzenia w konflikt z prawem. Dzisiejsza rzeczywistość nie jest wolna od patologii, w tym co szczególnie zatrważające, patologii rodzin, które dotykają dzieci i młodzież wychowujące się w tych rodzinach. Znaczna część rodzin boryka się z ubóstwem (wykluczenie ekonomiczne), z uzależnieniami, różnego rodzaju dysfunkcjami, które rzutują na niemoc, brak poczucia bezpieczeństwa i sprawczości wśród jej członków. Rodziny stają się niewydolne wychowawczo i ekonomicznie. Mówi się o aktualnym kryzysie rodziny jako podstawowej komórki społecznej, a przede wszystkim jako pierwotnego środowiska wychowawczego dla dzieci i młodzieży[1]. Jakie

[1] J. B o g u c k i, *„Kryzys rodziny" w świetle koncepcji socjalizacji J.J. Arnetta oraz J.D. Harris*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, red. C. Kępski, Lublin 2003, s. 54 i nast.

w takim razie wzorce może ona przekazać młodemu człowiekowi, gdzie istnieje problem długotrwałego bezrobocia, bezradności, ponadto pojawia się problem przemocy (fizycznej, psychicznej, a często ekonomicznej), dochodzi do nadużyć, pauperyzacji świata wartości i znacznego bądź całkowitego zaniku autorytetów?

Na szczęście istnieją placówki i podmioty będące częścią systemu opiekunczo-wychowawczego, których zadaniem jest z jednej strony wspieranie rodziny jako naturalnego środowiska wychowawczego (wspieranie w wypełnieniu swojej roli i zadań względem młodego pokolenia). Z drugiej zaś strony podmioty te wspierają i pomagają młodym ludziom uwolnić się spod negatywnej presji rówieśniczej, pomagają znaleźć alternatywę dla nudy, destruktywnych grup młodzieżowych i negatywnego wpływu subkultur młodzieżowych. Działania tego typu podmiotów są ogniwem procesu profilaktyki, kierowanej głównie do dzieci i młodzieży.

Istota profilaktyki prowadzonej w środowisku otwartym

Środowisko lokalne jest to „układ wytworzonych przez ludzi bądź przez przyrodę obiektów, stanowiących podstawowe środowisko życia dzieci, młodzieży i dorosłych; jest ono bardziej ustabilizowane na wsi niż w miastach i rejonach uprzemysłowionych, gdzie ludzie stosunkowo częściej zmieniają miejsce zamieszkania i pracy. Środowisko lokalne wywiera duży wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, głównie z racji funkcjonowania lub braku odpowiednich placówek i urządzeń umożliwiających rekreacje oraz twórcze spędzanie czasu wolnego, ma jednak duże znaczenie i dla dorosłych gdyż w znacznym stopniu wpływa na wybór pracy zawodowej i na sposoby spędzania czasu po pracy”[2].

Na środowisko lokalne składa się środowisko urbanistyczne, przyrodnicze, ludzie zamieszkujący pewien teren, jak też instytucje w nim działające. Obejmuje ono stosunkowo niewielki obszar posiadający swą odrębność, tożsamość oraz pewną jednolitość[3]. Samorządy lokalne czują się odpowiedzialne za to co dzieje się

---

[2] W. O k o ń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 393.

[3] J. M a z u r, *Przedsięwzięcia w szkolnej profilaktyce – w oglądzie studiujących nauczycieli,* [w:] *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężenia*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2005, s. 233.

na ich terenie. Co za tym idzie chcą być „panem" działań również jeśli chodzi o profilaktykę. Jednak nie mogą działać szablonowo. Do każdego przypadku trzeba dostosować inną strategię[4]. H. Malicka-Gorzelańczyk opowiada się za działaniem profilaktycznym w środowisku lokalnym w taki sposób, aby maksymalnie wykorzystywać zasoby ludzkie i materialne tkwiące w tym środowisku i koordynować działania profilaktyczne. Szczególny nacisk kładzie na pracę edukacyjno-terapeutyczną z rodzicami, aby mogli oni sobie lepiej radzić ze zjawiskami rozwojowymi swoich dzieci. Pozwala to zdaniem autorki zapobiec poważnym zaburzeniom w późniejszym życiu młodzieży[5].

Profilaktyka w środowisku lokalnym nie może pomijać takich placówek opiekuńczo- wychowawczych, jak: ogniska wychowawcze, świetlice środowiskowe (będące tematem przewodnim niniejszego artykułu), domy dziecka, ośrodki szkolno-wychowawcze itp. Jak pisze B. Górnicka – powołując się na J. Kostynowicz – działania opiekuńczo-wychowawcze rozpatruje się jako trzy podstawowe zadania szeroko rozumianej profilaktyki, chodzi o:

– zapewnienie wszystkim dzieciom i młodzieży warunków optymalnego, wszechstronnego rozwoju oraz edukacji (z udziałem rodziców) opóźniającej podejmowanie ryzykownych zachowań (to profilaktyka pierwszego stopnia);

– rozpoznanie osób mieszczących się w grupach zwiększonego ryzyka oraz podejmowanie wobec nich wczesnych działań interwencyjnych opartych np. na pracy z rodziną (jest to profilaktyka drugiego stopnia);

– zorganizowanie specjalistycznej pomocy osobom będącym na granicy zaburzeń lub z zaburzeniami w celu umożliwienia im powrotu do normalnego funkcjonowania (profilaktyka trzeciego stopnia)[6].

---

[4] E. M o c z u k, *Zadania samorządów lokalnych w rozwiązywaniu problemów alkoholowych*, [w:] *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, red. F. Kozaczuk, M. Radochoński, Rzeszów 2000, s. 204 i nast.

[5] H. M a l i c k a - G o r z e l a ń c z y k, *Profilaktyka niedostosowania społecznego w środowisku lokalnym*, [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003, s. 382.

[6] B. G ó r n i c k a, *Profilaktyka w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych*, [w:] *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2004, s. 226.

E. Czapiewska wraz z W. Czapiewskim posługują się specyficznym przykładem środowiska lokalnego, jakim jest osiedle mieszkaniowe. Uznając, że instytucjami odpowiedzialnymi za działania profilaktyczne są: szkoły, samorząd terytorialny, kluby i świetlice terapeutyczne, Kościoły oraz Policja[7], zwracają uwagę, że na osiedlu mieszkaniowym funkcjonuje opieka naturalna (świadczona przez rodziców, opiekunów, krewnych) oraz opieka instytucjonalna (inaczej środowiskowa). Wszędzie tam gdzie brakuje opieki naturalnej powinna być ona kompensowana przez opiekę instytucjonalną, lokalną lub ponadlokalną[8]. W podobnym tonie pisze ksiądz M. Dziewiecki, który wskazuje na niezastąpioną rolę rodziny, parafii, profesjonalistów, szkoły oraz środków masowego przekazu[9].

Należy podkreślić, że aby wypełnić zadania profilaktyczne w odniesieniu do środowiska lokalnego trzeba wziąć pod uwagę szereg czynników, a więc: konserwatywność danej społeczności (w pozytywnym znaczeniu tego słowa); zmiany mają się dokonywać za przyzwoleniem danej społeczności i bez pośpiechu; społeczność lokalna posiada własną swoistą filozofie życiową, tzw. chłopski rozum; ludzie mieszkają na danym terenie zazwyczaj od dawna i czują się u siebie; są to ludzie, którzy mają kontakt ze światem, ale nowości nie przyjmują z entuzjazmem[10].

Podsumowaniem tej części niech będzie zdanie B. Zinkiewicz, że „umiejętne wykorzystanie naturalnych procesów społecznych, generujących cechy typowe dla zbiorowości ludzi zamieszkujących dane terytorium (wspólna baza materialna, kultura i tradycja, więź społeczna, komunikacja interpersonalna, ideały i wzory życia oraz kontrola społeczna) otwiera wiele możliwości wdrażania oryginalnych programów profilaktycznych, mających duże szanse powodzenia”[11].

---

[7] E. C z a p i e w s k a, W. C z a p i e w s k i, *Profilaktyka demoralizacji i patologii społecznej nieletnich w środowisku otwartym (osiedlu mieszkaniowym),* Legionowo 1999, s. 53.

[8] Ibid., s. 55.

[9] Zob.: M. D z i e w i e c k i, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000, s. 163–174.

[10] E. M o c z u k, op.cit., s. 204.

[11] B. Z i n k i e w i c z, *Projektowanie programów profilaktycznych w środowisku lokalnym – potrzeba a rzeczywistość*, [w:] *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, red. T. Sołtysiak, M. Karwowska, Bydgoszcz 2001, s. 507.

Świetlica środowiskowa jako jedna z form wsparcia dla rodzin niewydolnych wychowawczo bądź rodzin patologicznych

Świetlica środowiskowa jest placówką opiekunczo-wychowawczą, zobowiązaną do zapewnienia opieki dzieciom i młodzieży pozbawionym opieki rodzicielskiej lub niedostosowanej społecznie[12]. Można wyróżnić w tym miejscu kilka rodzajów opieki: dzienna, dobowa, ciągła bądź okresowa. Świetlice środowiskowe wspierają rodziny w ich podstawowych funkcjach. W przypadku rodzin, mających problemy opiekunczo-wychowawcze celem działalności świetlicy jest również zapobieganie umieszczeniu dziecka w innej placówce opieki. Jest to możliwe dzięki poszukiwaniu w rodzinie, jak również w jej najbliższym otoczeniu, zasobów możliwych do wykorzystania w samodzielnym wypełnianiu podstawowych funkcji wychowawczych[13]. Dla efektywności celów świetlica środowiskowa powinna współpracować z innymi placówkami i instytucjami odpowiedzialnymi za pracę z dziećmi i młodzieżą. Jako przykład można tutaj podać placówki oświatowe i placówki pomocy społecznej. Nieoceniona jest współpraca ze środowiskiem lokalnym, bowiem dzięki temu opiekunowie, pracownicy świetlicy środowiskowej mogą czerpać informacje na temat swoich wychowanków z różnych źródeł, a przez to projektować najbardziej skuteczne rozwiązania.

Działalność profilaktyczna świetlic środowiskowych oparta jest na podstawach prawnych w postaci Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 stycznia 2003 r.[14]; bazuje przede wszystkim na gruntownej diagnozie sytuacji wychowanków, ale również ich rodzin i środowiska, w którym żyją. Bez rzetelnej oceny sytuacji wychowanka, jego potrzeb, zagrożeń i deficytów nie jest możliwe właściwe wsparcie dla niego jako jednostki, ale również dla rodziny, w której funkcjonuje. Często bowiem jest tak, że przykłady i wzorce zachowania, których dziecko uczy się w świetlicy środowiskowej, są prze-

---

[12] G. K a m i ń s k a, *Terapeutyczna i profilaktyczna działalność świetlicy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2002, nr 4, s. 39–44.

[13] I. D ą b r o w s k a - J a b ł o ń s k a, *Świetlica środowiskowa*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 220.

[14] DzU z 2003 r. nr 11, poz. 114.

noszone do środowiska rodzinnego, przez co możliwy jest również pośredni wpływ na rodzinę dziecka. Najczęściej działalność profilaktyczna w świetlicach środowiskowych polega na:

– aktywizowaniu dzieci i młodzieży;

– stwarzaniu możliwości rozwijania zainteresowań oraz odnajdywania własnych talentów;

– dostarczaniu pozytywnych wzorców;

– stwarzaniu możliwości odczucia pozytywnych emocji i umiejętności wyrażania ich;

– kształtowaniu pozytywnych kontaktów interpersonalnych z innymi;

– wsparciu w wyrażaniu własnych stanów emocjonalnych;

– eliminowaniu deficytów rozwojowych.

Zadaniem procesu profilaktyki prowadzonej w świetlicach środowiskowych jest również wczesna interwencja w przypadku jednostek z tzw. grup podwyższonego ryzyka, do których kierowana jest profilaktyka drugiego stopnia albo inaczej profilaktyka drugorzędowa[15].

Świetlica środowiskowa może prowadzić:

– zajęcia psychoterapeutyczne – mające na celu przezwyciężanie trudności w zachowaniu i sytuacji zewnętrznej dziecka. Dziecko powinno poprzez udział w zajęciach zrozumieć własne ograniczenia i aktywnie im przeciwdziałać dzięki wsparciu opiekunów w świetlicy;

– zajęcia socjoterapeutyczne – których głównym zadaniem jest wzmacnianie pozytywnych zachowań akceptowanych społecznie oraz eliminowanie zachowań sprzecznych z ogólnoprzyjętym systemem wartości;

– zajęcia z zakresu terapii pedagogicznej – ich zadaniem jest stymulacja rozwoju psychoruchowego i poznawczego[16].

---

[15] K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000, s. 32.

[16] J. Brągiel, S. Badora, *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005, s. 223.

Świetlice środowiskowe finansowane ze środków miasta i gminy Opole[17]

W Opolu funkcjonuje 11 świetlic środowiskowych finansowanych przez Urząd Miasta Opola. Wspomniane świetlice są prowadzone przez podmioty wywodzące się i stanowiące tzw. trzeci sektor czyli organizacje pozarządowe[18]. Opolskie świetlice działają od poniedziałku do piątku w godzinach popołudniowych. Dokładny czas pracy świetlic określają podmioty, które je prowadzą, z uwzględnieniem również informacji o prowadzonych zajęciach w dni wolne od zajęć szkolnych, jak również w okresie wakacji.

Metody pracy z dziećmi oparte są na faktycznych potrzebach i możliwościach uczestników, co poparte jest wcześniej dokonaną diagnozą sytuacji. Każda forma aktywności wykorzystywana w trakcie zajęć świetlicowych ma na celu rozwój kultury osobistej oraz przekazanie wiedzy na temat norm i zasad funkcjonowania w grupie i społeczeństwie. Kadra realizująca zadania świetlic środowiskowych składa się głównie z pedagogów i psychologów, jak również wolontariuszy posiadających odpowiednie kwalifikacje do pracy z dziećmi i młodzieżą. Odbiorcami działalności opolskich świetlic środowiskowych są głównie uczniowie szkół podstawowych i gimnazjalnych. Wszelkie działania i udział w zajęciach świetlicowych są dla uczestników bezpłatne. Rekrutacja uczestników zajęć świetlicowych odbywa się w sposób stały w trakcie trwania zadania. Przyjmowanie uczestników zajęć odbywa się bez skierowania, a na zasadzie dobrowolnego wyrażenia zgodny przez dziecko oraz jego rodziców (opiekunów prawnych).

Katalog zajęć prowadzonych przez opolskie świetlice:

– zajęcia opiekuńczo-wychowawcze oraz rozwijające zainteresowania i zdolności;

– zajęcia warsztatowe z zakresu psychoedukacji, treningu interpersonalnego i socjoterapii;

– profilaktyka uzależnień;

---

[17] Wszelkie dane wykorzystane w tej części pochodzą ze źródeł udostępnionych przez Urząd Miasta Opola. Dane te wiążą się z otwartymi konkursami ofert i ewaluacją zadań w postaci prowadzenia świetlic środowiskowych, realizowanych przez podmioty *non-profit* w 2011 w Opolu.

[18] P. G l i ń s k i, *Organizacje pozarządowe*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, red. H. Kubiak i in., Warszawa 2005, s. 175.

– poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne;
– warsztaty np. plastyczne, taneczne i fotograficzne;
– akcje artystyczne, sportowe i teatralne;
– warsztaty pobudzające do aktywności twórczej;
– wspólne wyjścia do kina, teatru itp.;
– poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne dla rodziców wychowanków świetlic;
– zajęcia korekcyjne z zakresu logopedii;
– kółka zainteresowań specjalistycznych;
– zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, wyrównawcze, terapia niepowodzeń szkolnych;
– promocja zdrowego stylu życia;
– zajęcia kulinarne;
– zajęcia informatyczne;
– wspólne odrabianie lekcji;
– grupowe zajęcia profilaktyczne;
– arteterapia, muzykoterapia, biblioterapia;
– dożywianie.

Tabela 1

Wykaz podmiotów – organizacji pozarządowych prowadzących świetlice środowiskowe w Opolu

Lp.	Nazwa oferenta	Nazwa zadania	Siedziba świetlicy
1	Chrześcijańska Służba Charytatywna Świetlica środowiskowa „Garaż" Opole ul. Niedziałkowskiego 9A	Świetlica środowiskowa „Garaż"	ul. Niedziałkowskiego 9A
2	Stowarzyszenie IMMACULATA Opole ul. S. Grota-Roweckiego 3	Świetlica „Cegiełka" – placówka opiekuńczo-wychowawcza wsparcia dziennego	ul. S. Grota-Roweckiego 3
3	Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Opolski Oddział Regionalny Opole ul. Krakowska 41 B	Świetlica z programem socjoterapeutycznym „Fabryka Marzeń"	PSP 16 ul. Z. Nałkowskiej 16
4	Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Opolski Oddział Regionalny Opole ul. Krakowska 41 B	Świetlica z programem socjoterapeutycznym „Iskierka"	PG 1 ul. mjr. Hubala 2

cd. tab. 1

Lp.	Nazwa oferenta	Nazwa zadania	Siedziba świetlicy
5	Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom, Młodzieży i ich Rodzinom – ELPIS Opole ul. Drzymały 1a	Świetlica środowiskowa „Przystań”	ul. Damrota 6
6	Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Młodzieży „Serce dla Serca” Opole ul. Ozimska 55	Świetlica środowiskowa „Serce dla Serca”	ul. Ozimskiej 55
7	Stowarzyszenie na rzecz Integracji Środowiska Lokalnego „Chciej chcieć” Opole ul. Tysiąclecia 11	Świetlica środowiskowa „Chciej chcieć”	ul. Tysiąclecia 11
8	Stowarzyszenie na rzecz dzieci i młodzieży „Józef” Opole ul. Prószkowska 74	Świetlica środowiskowa „STOKROTKA”	ul. Prószkowska 74
9	Fundacja Pomocy Dzieciom „Bądź Dobroczyńcą” Opole pl. Kopernika 4/6a	Świetlica „Promyk”	ul. O. Czaplaka 1 B
10	Fundacja Pomocy Dzieciom „Bądź Dobroczyńcą” Opole pl. Kopernika 4/6a	Świetlica socjoterapeutyczna „Parasol”	ul. Odrzańska 4
11	Horyzont – Fundacja Pomocy Dzieciom i Rodzinie Opole ul. Mazurska 3	Świetlica Środowiskowa z programem socjoterapeutycznym „Oaza”	ul. Sienkiewicza 20

Ź r ó d ł o: Dane udostępnione przez Wydział Polityki Społecznej Urzędu Miasta Opola (stan na lipiec 2011 r.).

Podsumowanie

Od kilkunastu lat obserwujemy pogłębiający się proces nieprzystosowania do nowej rzeczywistości i destrukcję istniejącego systemu wartości, co z każdym rokiem wręcz zwiększa patologiczną falę zachowań zarówno wśród dorosłych, jak też młodzieży, a nawet dzieci. Społeczeństwo – zwłaszcza młode pokolenie – charakteryzuje coraz większy relatywizm w odniesieniu do norm, zachowań i postaw. Znakiem naszych czasów stały się takie problemy, jak: alkoholizm, narkomania, szeroko rozumiana agresja, przemoc, przestępczość (również wśród nieletnich), a także nieznane do tej pory uzależnienia od telewizji, gier komputerowych, internetu, gier hazardowych,

pracy, pokarmu itd. Problemowe zachowania pojawiają się w coraz młodszym wieku. Młodzież coraz wcześniej sięga po używki, a tym samym zwiększa się niebezpieczeństwo uzależnienia, bowiem młody organizm najbardziej narażony jest na szkodliwe działanie tychże środków. Dynamika spożycia alkoholu przez młodych ludzi rośnie w bardzo szybkim tempie. Przyczynia się do tego niewątpliwie moda, panujące trendy wśród rówieśników, jak też przyzwyczajenia dorosłych związane z piciem alkoholu. Młodzież przejawia ryzykowne zachowania, które są szczególnie intensywne w okresie adolescencji. Problemy pojawiają się w domu, szkole, grupie rówieśniczej. Brakuje pozytywnych wzorców, a te, które odnajdują w nieformalnych grupach koleżeńskich nie zawsze są dla nich pożyteczne.

Często przyczyną konfliktów i problemów dzieci jest wadliwie funkcjonująca rodzina. Rodzice przeżywają kryzysy i frustracje w związku z niezaspokojonymi potrzebami, np. z powodu braku pracy i środków do życia nie są w stanie zaspokoić w odpowiedni sposób potrzeb swoich dzieci. Na tym tle niezwykle istotne są działania podmiotów wspierających rodzinę w wypełnianiu jej funkcji. Jeśli dodamy do tego świetlice środowiskowe prowadzone przez podmioty *non-profit* (np. stowarzyszenia) okaże się, że działania te doskonale trafiają w potrzeby społeczne, bowiem są to podmioty z założenia bliskie społeczności lokalnej. Działalność statutowa stowarzyszeń, która ukierunkowania jest na wsparcie rodziny ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, w naturalny sposób wykorzystuje metody pracy świetlicowej. Oby tego typu świetlic powstawało coraz więcej, gdyż ich praca toczy się w środowisku gdzie istnieją problemy, a diagnoza prowadzona jest nie „zza biurka" lecz w sercu społeczności lokalnej.

Literatura

B o g u c k i J., *„Kryzys rodziny" w świetle koncepcji socjalizacji J.J. Arnetta oraz J.D. Harris*, [w:] *Opieka i wychowanie w rodzinie*, red. C. Kępski, Lublin 2003.

B r ą g i e l J., B a d o r a S., *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005.

C z a p i e w s k a E., C z a p i e w s k i W., *Profilaktyka demoralizacji i patologii społecznej nieletnich w środowisku otwartym (osiedlu mieszkaniowym)*, Legionowo 1999.

D ą b r o w s k a - J a b ł o ń s k a I., *Świetlica środowiskowa*, [w:] *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005.

DzU z 2003 r. nr 11, poz. 114.

D z i e w i e c k i M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000.

G l i ń s k i P., *Organizacje pozarządowe,* [w:] *Encyklopedia socjologii. Suplement*, red. nauk. H. Kubiak i in., Warszawa 2005.

G ó r n i c k a B., *Profilaktyka w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych*, [w:] *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2004.

K a m i ń s k a G., *Terapeutyczna i profilaktyczna działalność świetlicy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2002, nr 4.

M a l i c k a - G o r z e l a ń c z y k H., *Profilaktyka niedostosowania społecznego w środowisku lokalnym,* [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003.

M a z u r J., *Przedsięwzięcia w szkolnej profilaktyce – w oglądzie studiujących nauczycieli*, [w:] *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężenia*, red. T. Sołtysiak, Bydgoszcz 2005.

M o c z u k E., *Zadania samorządów lokalnych w rozwiązywaniu problemów alkoholowych*, [w:] *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej,* red. F. Kozaczuk, M. Radochoński, Rzeszów 2000.

O k o ń W., *Nowy słownik pedagogiczny,* Warszawa 2001.

Z a j ą c z k o w s k i K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000.

Z i n k i e w i c z B., *Projektowanie programów profilaktycznych w środowisku lokalnym – potrzeba a rzeczywistość,* [w:] *Polska młodzież – zagrożenia, zaburzenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, red. T. Sołtysiak, M. Karwowska, Bydgoszcz 2001.

DOROTA PIECHOWICZ

The role of youth community centers in the process of childrens and youth prevention. Youth community centers run by Non-Government Organizations in Opolskie Voivodeship

Article presents foundation of prophylactic activities showed (testified) in local environment on example environmental Children's club. Cancellation (appealing) is placed for theoretical bases of discussed processes in it supports of families and children member (limb) (particularly kids and young people). Forms are advisable (indicate) and methods of work in environment opened, as well as benefits that float from process of local diagnosis.

MARIUSZ SNOPEK

Resocjalizacja skazanych o statusie osób poszkodowanych w zakładach karnych

Słowo wstępu

Resocjalizacja penitencjarna – o czym powszechnie wiadomo – jest z wielu względów niezwykle trudna. Wynika to zarówno z warunków w jakich przebiega, jak i ze specyfiki osób resocjalizowanych. Zróżnicowanie społeczności inkarcerowanej jest bardzo duże. M. Ciosek uznaje, że „podzielenie przestępców-więźniów na wyraźnie zróżnicowane typy ludzi jest wciąż marzeniem wielu kryminologów”[1]. W celu skuteczniejszych oddziaływań dokonuje się odpowiedniej klasyfikacji więźniów[2]. Można mówić m.in. o klasyfikacji zewnętrznej (prawnej) lub wewnętrznej (pedagogicznej). Wyszczególnić można także tzw. selekcję negatywną (inaczej zwaną – negatywną funkcją klasyfikacji) oraz tzw. selekcję pozytywną (pozytywna funkcja klasyfikacji)[3]. Ponadto, kryteria zawarte w Kodeksie karnym wykonawczym[4] można podzielić na te o charakterze przedmiotowym (zwane także jako kryteria formalne) oraz o charakterze podmiotowym (kryteria materialne)[5].

---

[1] M. C i o s e k, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001, s. 198.

[2] Zob.: Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, DzU z 1997 r. nr 90, poz. 557, art. 82 § 1.

[3] Szerzej: B. S t a ń d o - K a w e c k a, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000, s. 130.

[4] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, DzU z 1997 r. nr 90, poz. 557, art. 82 § 2–3; zob. także: Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, DzU z 2003 r. nr 151, poz. 1469, § 9. 1, pkt 1–9, § 9. 2, pkt 1–7, § 9. 3.

[5] B. S t a ń d o - K a w e c k a, op.cit., s. 131; zob. także: Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 sierpnia 1998 r., w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności, DzU z 1998 r. nr 111, poz. 699, § 66 ust. 1.

Poza wyżej wymienionymi klasyfikacjami, istnieją także inne klasyfikacje więźniów dokonywane przez nich samych oraz przez służbę więzienną. Podziały te, w przeciwieństwie do opisanych, nie są tworzone w oparciu o przepisy prawne – są więc nieformalne. Możemy mówić tu o skazanych uczących się i nieuczących się, zatrudnionych i niezatrudnionych, pokrzywdzonych i uciążliwych, grypsujących i niegrypsujących, biednych i bogatych, „festów", „cwaniaków", „ziomków", „funfli" itp. Poza tym, badacze zwracają uwagę także na nowe grupy skazanych, np. przestępcy z grup mafijnych, uczestnicy przestępczości zorganizowanej, zabójcy zawodowi, skazani za terroryzm itp.

W niniejszym artykule zwrócę uwagę na grupę skazanych tzw. poszkodowanych. Za osoby o takim statusie uznać należy skazanych, których sytuacja uwarunkowana jest istnieniem nieformalnej stratyfikacji więziennej[6], a ich pozycja w więziennej rzeczywistości jest najniższa. Stanowią grupę najbardziej prześladowanych i dyskryminowanych w społeczności inkarcerowanej, na wszelkie sposoby są szykanowani i poniżani fizycznie oraz psychicznie.

Pozaformalna stratyfikacja więzienna jako czynnik utrudniający resocjalizację

Podkultura więzienna jest zjawiskiem o pejoratywnym zabarwieniu. Niesie za sobą negatywne konsekwencje zarówno dla resocjalizacji penitencjarnej, personelu więziennego, jak i dla osadzonych w placówkach więziennych. Podkulturą, w kontekście kultury dominującej, nazywamy grupę, której cechy (takie jak cele i normy) są odmienne od zasad ogólnospołecznych panujących w danej kulturze – przy czym pamiętać należy, że podkultura ma swoje korzenie i wiele przyswaja z kultury nadrzędnej[7].

Grupa osób osadzonych w placówkach izolacyjnych o charakterze resocjalizacyjnym funkcjonuje pod wpływem dwóch ośrodków

---

[6] Wyjątek stanowią tu skazani, których odosobnienie od pozostałych więźniów nie wynika z piętnowania zdeterminowanego podkulturą więzienną (m. in. skazani niebezpieczni).

[7] M. Szaszkiewicz, *Tajemnice grypserki*, Kraków 1997, s. 13; a także: S. Przybyliński, *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2005, s. 16.

decyzyjnych. Pierwszy jest oficjalny i formalny, czyli administracja zakładu penitencjarnego, drugi zaś jest nieoficjalny i nieformalny, czyli struktura podkultury więziennej[8]. Ten nieformalny i niepisany układ, poza określeniem podkultura więzienna, nazywany jest także m.in. jako „grypsera", nieformalna organizacja w instytucji totalnej, drugie życie (więzienia), drugi nurt więzienia, podkultura drugiego życia, podkultura grypsujących itp. Podkultura więzienna, najogólniej, chroni i zaspokaja potrzeby danej grupy więźniów (jej uczestników), co z kolei prowadzi do terroryzowania i wykorzystywania pozostałych osób (niedeklarujących w niej uczestnictwa)[9].

Do rodzimej literatury pojęcie „drugiego życia" wprowadził S. Jedlewski, który rozumiał je jako „pewne pozaregulaminowe formy postępowania wychowanków zakładów poprawczych związane z wartościami narzucanymi nie przez reguły formalne, lecz wyznaczone w procesie interakcji między wychowankami zakładu, przyjętych oficjalnie zasad funkcjonowania instytucji, jej celów i porządku"[10]. Drugie życie więzienne jest więc pogwałceniem, a przez to i nieprzestrzeganiem formalnych zasad funkcjonowania placówki resocjalizacyjnej. R. Ł. Drwal uznaje, że podkultura więzienna to „[…] autonomiczny układ norm, wartości i ról, wytworzony przez wychowanków na podłożu podkultury przestępczej. Drugie życie wyznacza całokształt stosunków między wychowankami, a podkulturowe normy postępowania są bardzo szczegółowe, sztywne i rygorystycznie przestrzegane. Spontaniczne stosunki między wychowankami oparte na więzach osobisto-emocjonalnych są niemożliwe, normy podkultury bowiem regulują, kto, z kim i jak może się kontaktować"[11]. Ponadto, zdaniem niektórych badaczy, podkultura więzienna stała się alternatywą dla formalnego układu społecznego wytyczanego przez przepisy, które nie umożliwiają skazanym zaspokajania potrzeb. Drugi nurt więzienia to głównie te procesy, które przeciwdziałają zasadniczemu mechanizmowi wykonywania kary oraz postawom legalistycznym.

---

[8] Za: S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 20.

[9] B. H o ł y s t, *Kryminologia*, Warszawa 2007, s. 1508.

[10] Cyt. za: M. C i o s e k, *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Gdańsk 1996, s. 181–182.

[11] Cyt. za: M. C i o s e k, *Podkultura więzienna jako bariera resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Warszawa 2007, s. 347.

Procesy te są najbardziej szkodliwe i przeciwdziałające celom kary pozbawienia wolności[12].

C. Matusewicz[13] pisze, że elementami strukturalnymi subkultury (co w tym przypadku możemy także odnieść do podkultury więziennej) jest swoisty język, swoista tonacja uczuciowo-emocjonalna, specyficzne formy zachowań oraz specyficzny system wartości. Ów system wartości reguluje normy i zasady postępowania zarówno w stosunku do innych uczestników podkultury, jak i pozostałych osób – nieuczestniczących w drugim nurcie, personelu oraz ogółu społeczeństwa. Można stwierdzić, że z racji istnienia odrębnych wartości oraz norm postępowania, każdy z uczestników podkultury charakteryzuje się specyficznym stylem bycia, a zachowania są jakby wytyczane przez pewne zwyczaje. Ustanowiona przez osadzonych hierarchia precyzuje i wyjaśnia wszelkie relacje interpersonalne, ułatwia komunikowanie się z innymi osobami, zarówno „swoimi", jak i „innymi". Środowisko osób uczestniczących w podkulturze posiada charakterystyczne dla swojej grupy wytwory, od lat traktowane jako nieodzowny element tejże społeczności.

Przyczyn istnienia podkultury więziennej upatruje się w dwóch koncepcjach, tj. deprywacyjnej oraz transmisyjnej. Penitencjaryści do tej pory spierają się, która z tych koncepcji jest słuszna. Koncepcja deprywacyjna zakłada, że drugie życie jest skutkiem dolegliwości wynikających z samego faktu uwięzienia. Przypomnę, że do następstw osadzenia człowieka w placówce izolowanej zaliczyć należy m.in. deprywację podstawowych potrzeb. Zwolennicy tej teorii wyjaśniają, że reakcją na niemożność zaspokojenia potrzeb jest stratyfikacja więźniów, zaś reakcją na ograniczenia jest zjawisko drugiego życia. W koncepcji tej wyróżniamy dwie odmiany. Pierwsza mówi o tym, że zjawisko drugiego życia powstaje w obrębie placówki penitencjarnej, która przez stworzenie takich, a nie innych warunków (wywołujących deprywację potrzeb) jeszcze bardziej je potęguje. Ponadto, wpływ na funkcjonowanie podkultury mają tu także sami skazani, którzy nadają kształt temu zjawisku. Druga odmiana głosi, że za powstanie drugiego życia skazanych należy obwiniać proces resocjalizacji, który jest nieefektywny m.in. przez ilościowe i jakościowe niedomagania personelu. Zgodnie z koncepcją transmisyjną, zjawisko drugiego ży-

---

[12] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 22.

[13] C. M a t u s e w i c z, *Psychologia wartości*, Warszawa–Poznań 1975, s. 146.

cia zostało przeniesione z warunków wolnościowych do placówek izolowanych. Podkultura przestępcza oraz podkultura więzienna nie są zjawiskami jednakowymi, aczkolwiek przenikają się wzajemnie. Podkultura przestępcza funkcjonuje głównie w warunkach wolnościowych. Osoby z tej grupy po osadzeniu w zakładzie karnym przenoszą wiele pejoratywnych zachowań na teren placówki, wzmacniając tym samym podkulturę więzienną. Podkultura przestępcza ma więc duży wpływ na podkulturę więzienną, stanowi jakby jej trzon[14].

Podkultura więzienna najczęściej dzieli skazanych na trzy różniące się od siebie grupy, tj.:

– skazani grypsujący – stoją najwyżej w hierarchii więziennej i ustalają wszelkie nieformalne normy życia więziennego, inaczej nazywani „git-ludźmi", „ludźmi";

– skazani niegrypsujący – więźniowie nieuczestniczący w podkulturze, nazywani inaczej – przez grypsujących – „nieludźmi" lub „frajerami";

– skazani poszkodowani – więźniowie najniżej usytuowani w więziennej hierarchii, traktowani z pogardą przez innych osadzonych, wulgarnie określani m.in. jako „cwele", „parówy", „cioty", „padalce", „kurwy" itp. [15].

Ponadto wyróżnić można także grupę „cwaniaków", która zrzesza wokół siebie głównie osoby relegowane z grypsujących. Mimo ściśle określonych norm i zasad postępowania uważają siebie za przeciwników wszelkich subkultur więziennych – starają się o równość w zakładzie karnym. Najbardziej są skonfliktowani z grupą grypsujących, z którą toczą największy spór. „Cwaniacy" mogą uczestniczyć w zajęciach szkolnych oraz podejmować pracę zarobkową. Ich znakiem rozpoznawczym jest tatuaż w postaci kobry, zaś kobra w koronie jest symbolem „cwaniaków uprzywilejowanych", których zdanie bardzo się liczy[16]. Zgodnie z ich zasadami, między sobą powinni traktować siebie nawzajem jak braci[17].

Nie sposób pominąć – opisując zjawisko podkultury więziennej – charakterystyki poszczególnych grup. Jako pierwsi – skazani gryp-

---

[14] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 23–24.

[15] Ibid., s. 27–28.

[16] Zob.: M. S n o p e k, *Tatuaż. Element współczesnej kultury*, Toruń 2009, s. 188.

[17] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 39–43.

sujący posiadają szereg licznych zasad i norm postępowania, a ich cała struktura jest regulowana ściśle określonymi, specyficznymi wartościami. Skazani ci uważają siebie za więzienną elitę, grupę wiodącą prym w izolowanym świecie. Ustalają pewien kodeks etyczny, który posiada bardzo wiele cennych i zgodnych z uniwersalnymi kodeksami etycznymi ustaleń. Niestety ustalenia te dotyczą tylko jednej grupy więźniów (dominującej), nie zaś wszystkich skazanych[18]. Uczestnictwo w podkulturze grypsujących zależne jest od wielu różnych czynników, takich jak np.: rodzaj popełnionego przestępstwa, predyspozycje psychofizyczne, pozycja zajmowana w środowisku przestępczym oraz – co się obecnie coraz częściej zdarza – sytuacja materialna skazanego. Jej członkami mogą być więc osoby różniące się pod wieloma względami. H. Machel[19] skazanych grypsujących (zadeklarowanych) dzieli na trzy kategorie, tj. wysoce zdemoralizowanych, mniej zdeprawowanych oraz minimalnie zdemoralizowanych. Grypsujący wysoce zdemoralizowani to więźniowie o dużym doświadczeniu przestępczym lub więziennym. W pełni akceptują oni wartości, normy i wzory zachowań preferowane przez grypserę – traktują je jak coś normalnego, coś „swojego". Mając poczucie bycia częścią podkultury czują się bardziej dowartościowanymi i posiadającymi wyższą pozycję w środowisku inkarcerowanym. Zachwycają się jej wszelkimi zasadami, czują się bezpieczni. Mniej zdeprawowani to osadzeni z mniejszym doświadczeniem więziennym i przestępczym. Akceptują zaistniałą sytuację, jednak nie są aktywni, nie szczycą się w środowisku pozawięziennym związkiem z tą grupą[20]. Skazani mniej zdeprawowani uznają, że normy, wartości i wzory zachowań grypsery mają pewne dobre strony, takie jak solidarność lub dbałość o higienę osobistą. Ponadto, przystąpienie od grona grypsujących zwiększa poczucie bezpieczeństwa, a tym samym zmniejsza poczucie osamotnienia. Pośród więźniów z tej grupy, są także jednostki krytycznie oceniające niektóre podkulturowe reguły. Uczestnictwo skazanych minimalnie zdemoralizowanych opiera się głównie na prostej kalkulacji w celu zapewnieniu sobie bezpieczeństwa. Poprzez uczestnictwo w podkul-

---

[18] L. P y t k a, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000, s. 242.

[19] Za: S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 29–30.

[20] Jedna z zasad grypsery mówi, że uczestnictwa w niej nie można się nigdy wyprzeć.

turze grypsujących minimalizują poczucie lęku i zagrożenia ze strony innych (głównie grypsujących). Zazwyczaj nie akceptują podkultury, ani wszelkich wartości z nią związanych. Są z nią związani tylko i wyłącznie na czas pobytu w placówce penitencjarnej. Grypsujący charakteryzują się wyznawanymi wartościami. Za łamanie wszelkich norm grypserskich przewidziany jest szeroko rozbudowany system sankcji. Przede wszystkim charakteryzuje się on tym, że w przeciwieństwie do niego system gratyfikacji uzyskiwanych za zasługi jest ograniczony do minimum. Ponadto, w stosunku do przewinień, system ten przewiduje nieproporcjonalnie wysoki poziom dotkliwości kar[21]. Będąc nawet pełnoprawnym członkiem podkultury trzeba postępować zgodnie z normami. Nawet złamanie ich przez pomyłkę może prowadzić do wyciągnięcia konsekwencji (często nieodwracalnych) przez innych grypsujących.

Kolejną grupę – wyszczególnioną przez zjawisko podkultury więziennej – stanowią osoby tzw. niegrypsujące, czyli skazani nieuczestniczący w drugim życiu. Jak już wynika z samego ich określenia, nie są oni zaangażowani w sprawy podkulturowe. Z tego też względu nazywani są przez grypsujących „frajerami". Skazany może posiadać status więźnia niegrypsującego z własnego wyboru lub z przymusu, tj. gdy np. współpracował z policją lub na rozprawie w sądzie zeznawał przeciwko współtowarzyszom. W takiej sytuacji, jakby automatycznie ma zamkniętą drogę do przeniknięcia w szeregi grypsujących. Niegrypsujący to skazani, którzy nie są wrogo nastawieni względem administracji. To, co najważniejsze w ich charakterystyce to fakt, że ich jedynym celem jest spokoje odbycie kary. Nie posiadają oni żadnych zasad oraz norm, które miałby na celu zjednać, scalić ich grupę. Zdaniem grypsujących, osoby nieuczestniczące w drugim życiu, to jednostki nieposiadające własnego zdania oraz honoru. Posądzani są przez grypsujących o donosicielstwo – uznaje się ich za faktycznych lub potencjalnych donosicieli. Niegrypsujący stają się służebni względem ludzi, często są przez nich zastraszani i wykorzystywani[22]. Skazani poszkodowani, co było już podkreślone, zajmują najniższą pozycję w hierarchii wyznaczonej przez podkulturę więzienną. Szczegółowa charakterystyka poszkodowanych zostanie

---

[21] M. S z a s z k i e w i c z, op.cit., s. 61.

[22] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 33; a także: M.M. K a m i ń s k i, *Gry więzienne – tragikomiczny świat polskiego więziennictwa*, Warszawa, 2006, s. 51.

przedstawiona w dalszej części tekstu. Zaznaczyć można jedynie, że ich niegodziwa i serwilistyczna sytuacja w placówkach penitencjarnych nie wynika z dobrowolnej decyzji tylko z przymusu. Są to osoby, wobec których postępuje się najbardziej pogardliwe, godząc tym samym w ich człowieczeństwo.

Warto zaznaczyć, że w ostatnich latach podejmuje się burzliwe dyskusje na temat przeobrażeń, jakie zaszły w podkulturze więziennej. Niestety wielu praktyków, a także i teoretyków zaczęło bagatelizować ten problem, uznając zjawisko za nieistniejące. Co prawda surowość podkultury więziennej w przeciągu ostatnich lat znacznie się osłabiła. Badacze zauważają, że coraz mniej jest osadzonych grypsujących, którzy przestrzegają zasad starej podkultury[23]. Już wiele lat temu M. Szaszkiewicz zauważa, że nastąpiła „znaczna liberalizacja kryteriów kwalifikacyjnych wobec kandydatów – w stosunku do dawniejszego okresu – kiedy to dyskwalifikowały ich nawet pośrednie związki z wszelkimi organizacjami politycznymi i społecznymi […]. Ponadto kandydat taki przechodził ważny i długotrwały sprawdzian przydatności, tj. «amerykę», i dopiero pomyślne jego przejście umożliwiało przyjęcie go do organizacji. Uroczystość przyjęcia miała charakter wzniosłej ceremonii. Cała ta procedura, łącznie z rozpoczynającym ją chrztem, tj. wstępnym pobiciem, należy już do przeszłości. Obecnie, aby zostać «człowiekiem», wystarczy tylko zgłosić chęć grypsowania"[24]. Warto sprecyzować, że obecnie do podkultury grypsujących może należeć niemalże każdy poza pewnymi wyjątkami (tj. pokrewieństwo z organami ścigania, sądownictwem czy służbą więzienną, osoba skazana za przestępstwa na tle seksualnym, skazany z grupy poszkodowanych itp.).

K. Miszewski[25] pisze, że obecnie grypsera osłabła i uległa przeobrażeniom. Nie oznacza to jednak, że przestała całkowicie istnieć. Jest dynamiczna, powstają nowe grupy podkulturowe, które zdają się być lepiej przystosowane do dzisiejszych realiów. Autor zaznacza także, że niezmiennie na dnie hierarchii znajdują się tzw. „cwele". Stwierdzić można jednoznacznie, że niezależnie od ustroju pań-

---

[23] B. H o ł y s t, *Wiktymologia*, Warszawa 2006, s. 1040.

[24] M. S z a s z k i e w i c z, op.cit., s. 92–93.

[25] K. M i s z e w s k i, *Przemiany, słabnięcie czy upadek subkultury więziennej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2005, nr 49, s. 90–91; zob. także: V. P a t r z y ń s k a, *Grypsera na sprzedaż*, „Forum Penitencjarne" 2005, nr 9, s. 12.

stwa oraz od systemu więziennego, podkultura będzie istnieć nadal. Możliwe jest, co stale ma miejsce, że pierwotna jej forma będzie mniej lub bardziej modyfikowana. Zauważyć należy, że czynniki decydujące o powstaniu podkultury oraz mechanizmy regulujące jej funkcjonowanie są niezmienne. Zmiany w ustroju państwa, przeobrażenia w społeczeństwie oraz systemie więziennym owocują wszelkiego rodzaju przekształceniami w drugim życiu więzienia. Słuszne więc wydaje się stwierdzenie, że podkultura więzienna nie zanika, a jedynie przekształca się na wzór zmieniających się czasów.

Skazani poszkodowani – charakterystyka populacji

W literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi określeniami skazanych o statusie osób poszkodowanych. Wielu badaczy używa różnej, tj. czasem odmiennej nomenklatury. Niektórzy dzielą poszkodowanych na różne kategorie, inni zaś, te same kategorie traktują jako oddzielne społeczności. Jeszcze inni, więźniów o tym statusie traktują ogólnikowo, nie wyszczególniając różnych ich pozycji, ról i zadań pełnionych w zakładach karnych. Ponadto, na co zwraca uwagę m.in. A. Bałandynowicz, inną terminologią operuje personel penitencjarny, a jeszcze inną sami skazani. W takiej sytuacji pojęcie więźnia poszkodowanego może mieć wiele znaczeń. Celem ujęcia ogółu skazanych najniżej usytuowanych w więziennej stratyfikacji, przyjąć należy jedną definicję oraz klasyfikację. Przyglądając się wszelkim określeniom skazanych poszkodowanych, uwidaczniają się pewne cechy wspólne i niezmienne, tzn. zależność od grup dominujących oraz najniższa pozycja w hierarchii więziennej. Kondensując definicje[26] więźniów o statusie osób poszkodowanych uznać można, że poszkodowani stanowią zbiór osób najbardziej prześladowanych i dyskryminowanych w społeczności inkarcerowanej, na wszelkie różne sposoby są szykanowani i poniżani fizycznie oraz psychicznie.

Więźniów o statusie osób poszkodowanych podzielić można na dwie grupy. Pierwszą stanowią ci skazani, którzy uprawiają lub upra-

[26] M. Szaszkiewicz, op.cit., s. 193–194; a także: P. Moczydłowski, *Drugie życie więzienia*, Warszawa 2002, s. 132–170; S. Przybyliński, op.cit., s. 34–36; M.M. Kamiński, op.cit., s. 119–120, 200–202, 285–312; A. Bałandynowicz, *Dehumanizacja kary pozbawienia wolności*, [w:] *Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. S. Przybyliński, Toruń 2010, s. 21–23.

wiali (dobrowolnie lub pod przymusem) bierny seks homoseksualny. Mowa więc tu zarówno o więźniach zgwałconych, jak i o biernych homoseksualistach, którzy najczęściej przez badaczy (oraz skazanych) nazywani są „cwelami". Drugą grupę więźniów poszkodowanych stanowią ci, wobec „których zastosowano" różne inne (poza gwałtem) środki degradacji, takie jak np. „nabluzganie", „wypłacenie parola", pobicie itp. Niezależnie od tego jakie środki są stosowane wobec poszkodowanych z racji zajmowanej pozycji, należałoby ich izolować od reszty skazanych w celu zapewnienia im bezpieczeństwa. Definicja ta przychylna wydaje się przytoczonym teoriom, w pewien też sposób łączy także opinie zarówno badaczy, jak i praktyków penitencjarnych[27], którzy przyjęli że osoby poszkodowane to wszystkie osoby w jakiś sposób pokrzywdzone, tj. zarówno zgwałcone i niezgwałcone, a jedynie chronione ze względów podkulturowych.

Warto także wspomnieć, że bardzo często poszkodowany jest także utożsamiany z osobą wykluczoną z podkultury lub też z więźniem izolowanym od reszty skazanych (czyli skazanym chronionym w tzw. ochronkach). Skazany wykluczony z podkultury może, ale nie musi zostać zdegradowany do pozycji poszkodowanego. Zależne jest to od tego jakie normy zostały przez niego złamane, jakie sankcje zostały na niego nałożone oraz w jaki sposób został wykluczony[28]. W przypadku skazanych izolowanych od reszty więźniów, tylko brak kontaktu z innymi chroni ich od szykanowania, pobicia lub gwałtu[29]. Często np. z racji popełnionego przestępstwa, które uznawane jest w środowisku kryminalnym za haniebne, skazany, w celu zapewnienia mu bezpieczeństwa, automatycznie przenoszony jest na tzw. oddział chroniony (oddział o wzmożonym nadzorze penitencjarno-ochronnym). Zdarza się również tak, że więzień zostaje później odizolowany od reszty, wpierw przebywając w oddziale z innymi. Przeniesienie takowe następuje w sytuacji po wykluczeniu lub poszkodowaniu bądź w sytuacji, gdy istnieje duże prawdopodobieństwo wystąpienia takiego zajścia (gdy np. wychowawca zauważy wzmagający się konflikt wśród więźniów lub sam skazany zgłosi prośbę o przeniesienie w obawie o swoje zdrowie i życie). Więźniów, którzy nie zostali w żaden sposób pokrzywdzeni tylko i wyłącznie z racji szybkiego

[27] Zob.: A. B a ł a n d y n o w i c z, op.cit., s. 22.
[28] Zob. szerzej: S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 82–84.
[29] Zob. szerzej: A. B a ł a n d y n o w i c z, op.cit., s. 25.

umieszczenia ich w odrębnym oddziale, także można uznać za poszkodowanych, bowiem już samo odizolowanie ich, w oczach innych więźniów, powoduje degradację.

Personel penitencjarny przyjmuje, że każdy więzień szykanowany i pokrzywdzony przez innych osadzonych nosi miano osoby poszkodowanej. Wydaje się to słuszne, bowiem niezależnie od tego czy ktoś został zgwałcony, czy jedynie szykanowany i zastraszony, jest w tym momencie ofiarą. Rozbieżności w nomenklaturze mogą więc wynikać, o czym już wspominano, z przenikania się słownictwa, tj. naukowcy często używają słowa „cwel" dla rozróżnienia ich od poszkodowanych, choć „cwele" to także poszkodowani. Samo zaś słowo „cwel" jest wyrażeniem pochodzącym ze słownika grypsujących dla określenia poszkodowanych. „Przecwelenie" – w pierwotnym znaczeniu – rozumiane było jako gwałt na więźniu szykanowanym i represjonowanym – czyli „cwel" analogicznie oznaczał osobę zgwałconą. Z kolei słowo poszkodowany, jest wyrażeniem stosowanym przez praktyków penitencjarnych, nie zaś członków podkultury.

Przyczyny stawania się poszkodowanym

Przyjmując powyższą definicję poszkodowanego można opisać przyczyny napiętnowania poszkodowanych. Analizując pokrótce opisane pojęcia, warto informacje te uzupełnić i uogólnić.

Zdaniem B. Hołysta[30], osoby poszkodowane w zakładach karnych wykazują pewne właściwości psychiczne oraz fizyczne. Wyróżnia się trzy typy więźniów poszkodowanych, tj.:

– mających defekty psychiczne oraz fizyczne (osoby o słabej sprawności fizycznej oraz o niskim poziomie umysłowym);

– mających defekty psychiczne, zaś fizycznie sprawnych (osoby w dużym stopniu niezaradne);

– fizycznie słabych bez defektów psychicznych.

Zaprezentowane właściwości nie są zależne od osoby je posiadającej, tj. wynikają z jej psychofizycznych uwarunkowań, na które nie ma ona bezpośredniego wpływu. Na cechy predysponujące daną osobę, bardziej niż innych więźniów, do stania się ofiarą przemocy seksualnej (co w tym przypadku oznacza także degradację do pozy-

[30] B. H o ł y s t, *Wiktymologia*..., op.cit., s. 1039–1040.

cji osoby poszkodowanej) zwraca uwagę M. Radochoński[31]. Autor wyszczególnia m.in. wiek (osoby młode), wygląd zewnętrzny (osoby młodo wyglądające, zniewieściałej urody oraz osoby mniejsze i słabsze fizycznie), orientację seksualną, cechy osobowości, sposób odnoszenia się do więźniów itp. Inną grupę właściwości stanowią te, które związane są z dokonanymi czynami, tj. w pewien sposób są one zależne od danej osoby. Najogólniej, według opinii innych skazanych, poszkodowani powinni być traktowani pogardliwie z racji tego, kim są lub z racji tego, co zrobili. Odnosi się to do osób, które:

– dokonały przestępstw uznawanych przez skazanych za hańbiące (np. gwałt lub pedofilia; bardzo często przestępcy seksualni, aby uchronić się przed losem poszkodowanego, starają się ukryć informację na temat dokonanego przestępstwa);

– są bądź w więzieniu zostały uznane za biernych homoseksualistów;

– naraziły się grupie podkulturowej;

– obciążyły drugą osobę w postępowaniu karnym;

– pracowały w organach ochrony porządku prawnego lub z nimi współpracowały;

– są życiowo słabe oraz nieporadne[32].

Osobami poszkodowanymi – co było już wspomniane – stają się więźniowie z racji popełnionego przestępstwa, tj. gwałtu lub czynu lubieżnego na osobie nieletniej. Sprawcy przestępstw na tle seksualnym – w szczególności pedofile – traktowani są z największą odrazą ze strony współwięźniów, co w rezultacie przyczynia się do zapewnienia im większej ochrony przez administrację zakładów izolowanych[33]. Niestety, warto zaznaczyć, sami funkcjonariusze służby więziennej (wychowawcy i oddziałowi) wykazują czasem negatywny stosunek do sprawców przestępstw seksualnych. W ich opinii, wobec tej grupy więźniów (tj. pedofilów, homoseksualistów, gwałcicieli) można

---

[31] M. R a d o c h o ń s k i, *Psychospołeczne aspekty gwałtów homoseksualnych w męskiej populacji więźniów,* [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2004, s. 314–319.

[32] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 35.

[33] H. M a c h e l, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Kraków 2007, s. 197–201; a także: J. R a t k o w s k a - P a s i k o w s k a, *„Piekło" izolacji osób skazanych za pedofilię*, [w:] *Problemy niedostosowania społecznego – oddziaływania w warunkach wolnościowych i w izolacji penitencjarnej*, red. R. Kościelak, Słupsk 2006, s. 223.

stosować przemoc antyspołeczną, stosować pozaregulaminowe kary itp. Duża część funkcjonariuszy traktuje ich z pogardą i wrogością. Oddziałowi, częściej niż wychowawcy, są bardziej zdystansowani i niechętni do tej grupy więźniów[34]. Innym powodem umieszczenia na dnie więziennej hierarchii mogą być niezałatwione interesy, długi zarówno na wolności, jak również w zakładzie karnym. Poza tym, częstą przyczyną deklasacji więźniów może być ich zniewieściała uroda, co zaprzecza pożądanemu w zakładach penitencjarnych typowi mężczyzny, tzw. macho[35].

Niezależnie od informacji podawanych w różnych źródłach, skazani o statusie osób poszkodowanych są zbiorowością osób najbardziej poniżanych w placówkach penitencjarnych. Na przestrzeni kilkudziesięciu lat zmieniło się definiowanie owej zbiorowości, jednak niezależnie od nazewnictwa nieustannie jest to grupa najbardziej dyskryminowana. Także niezmienne są zasady, według których decyduje się, który z więźniów ma zostać zdegradowany. Dostępne źródła, w których opisywane jest zjawisko podkultury, skupiały się głównie na grupie grypsujących. Faktem jest, że to właśnie grypsujący determinują funkcjonowanie innych grup i zbiorowości, jednak skazani poszkodowani zbyt rzadko znajdują się w sferze badawczej. Wydaje się to dość niezrozumiałe, bowiem właśnie oni stanowią grupę więźniów wymagających najbardziej specjalistycznej pomocy.

Skutki stania się poszkodowanym

Podkultura więzienne w placówkach penitencjarnych uznawana jest za podłoże wielu aktów przemocy. Zgodnie z Kodeksem karnym wykonawczym w obowiązku administracji zakładu karnego jest podejmowanie odpowiednich działań w celu zapewnienia skazanym bezpieczeństwa osobistego w czasie odbywania kary. Skazany zaś jest zobowiązany do niezwłocznego poinformowania przełożonego o zagrożeniach dla jego osobistego bezpieczeństwa, a także obowiązkiem jego jest unikanie tychże zagrożeń[36]. Niestety nie zawsze

---

[34] Zob.: A. N a w ó j, *Dewianci i przestępcy seksualni w izolacji penitencjarnej*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne" 2001, nr 2, s. 124.

[35] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit. s. 35.

[36] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, DzU z 1997 r. nr 90, poz. 557, art. 108 § 1–2.

zarówno personel, jak i skazani, podporządkowują się tym prawom. Zdarza się, że administracja w obawie przed konfliktami wewnątrzwięziennymi przestrzega zasad grypsery, zaś sami skazani (ofiary) nie zawsze informują o faktycznym zagrożeniu lub pogwałceniu ich praw. Często, co już było wspomniane, zastraszani przerażającymi wizjami za „donoszenie", boją się poinformować administrację o ich sytuacji[37].

Zostały już opisane sposoby traktowania skazanych poszkodowanych. Teraz, bliżej analizując ich status, należałoby zwrócić także uwagę na wieloaspektowość skutków degradacji do najniższej pozycji więziennej. Zarówno oddziaływania resocjalizacyjne wobec więźniów poszkodowanych, jak sam ich pobyt w zakładzie karnym jest bardzo trudny. Proceder fizycznego oraz psychicznego znęcania się nad poszkodowanymi niesie za sobą wiele konsekwencji. To czego doświadczają w placówkach penitencjarnych jest zarówno najgorszym potępieniem, jak również (można uznać) początkiem faktycznego zniewolenia. Sposób traktowania poszkodowanych przez pozostałych współwięźniów wpływa bezpośrednio na ich osobowość oraz zachowanie, a w następstwie utrudnia resocjalizację i tym samym powrót do społeczeństwa otwartego. Badania J. Szałańskiego[38] dowodzą, że skazani poszkodowani czują się najgłębiej osamotnieni, negatywnie postrzegają siebie (są całkowicie nieprzystosowani), nie stosują żadnych mechanizmów obronnych, wykazują bezradność i brak zdolności adaptacyjnych. Stają się oni najgłębiej asocjalni, egoistyczni, egocentryczni, pozbawieni wszelkich zdolności adaptacyjnych. Są podejrzliwi i nieufni. Stanowią najgłębiej wyalienowaną grupę więzienną, a najczęściej stosowaną przez nich techniką obronną jest ucieczka.

Wszelkiego rodzaju działania kierowane przez współwięźniów w stronę poszkodowanych przybierają formę najdrastyczniejszych aktów agresji zarówno na płaszczyźnie fizycznej, jak i psychicznej[39].

---

[37] Zob. szerzej: K. M i s z e w s k i, *Przemoc w kryminale*, „Niebieska Linia" 2005, nr 2, s. 30.

[38] J. S z a ł a ń s k i, *Wybrane korelaty osobowościowe uczestnictwa w podkulturze więziennej*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, red. B. Urban, Kraków 1998, s. 63–69.

[39] Zob.: S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 37; a także: M. C i o s e k, *Izolacja więzienna*, Gdańsk 1993, s. 51–52; M.M. K a m i ń s k i, op.cit., s. 200–203; Z.S. I w a ń s k i, *Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej*, Płock 2003, s. 107;

Skazani o najniższym statusie znajdują się na samym dnie hierarchii więziennej, traktowani są z największą pogardą, odmawia im się prawa do godnego, ludzkiego traktowania. Inni więźniowie, pod groźbą różnych sankcji, nie utrzymują z nimi żadnych kontaktów. Normy postępowania z osobami poszkodowanymi nakazują grypsującym zachowanie dystansu społecznego w stosunku do tej kategorii skazanych (np. zakazuje się spania na łóżku pod nimi, siadania w ławce szkolnej z ich prawej strony, przetrzymywania we wspólnym miejscu naczyń i przyborów służących do higieny itp.).

Zdaniem skazanych grypsujących z osobami poszkodowanymi można zrobić dosłownie wszystko, tj.:

– okaleczać przez: przypalanie papierosami, oblewanie wrzątkiem, rażenie prądem, nacinanie skóry, tatuowanie w widocznych miejscach poniżających znaków i symboli potępienia;

– poniżać przez: nakazywanie lizania ścian, podłogi, przymuszanie do jedzenia oraz picia substancji nieprzeznaczonych do spożycia, plucie na skazanego, oddawanie na niego moczu oraz kału, zmuszanie do świadczenia usług seksualnych, gwałcenie (co w skrajnych przypadkach może prowadzić do zgonu lub samobójstwa osoby poniżanej) itp.[40].

W literaturze bardzo często, gdy mowa jest o skazanych poszkodowanych, opisywane są przypadki gwałtów oraz wykorzystywania seksualnego. Poniżanie w taki sposób wyjaśnia znany seksuolog Z. Lew-Starowicz stwierdzając, że: „W świecie przyrody zachowania seksualne służą do określenia statusu. Wśród niektórych zwierząt samiec dominujący zachowuje się seksualnie w stosunku do samców zdominowanych. W tak specyficznych warunkach, jak te w więzieniu, akty seksualne służą podobnej manifestacji”[41]. Zdarza się, że niektórzy członkowie podkultury są niechętni odbywaniu homoseksualnych stosunków z poszkodowanymi. Może to wynikać ze względów moralnych, braku pełnej satysfakcji lub też z obawy przed procesem sądowym jaki grozi za gwałt. Grypsujący niestroniący od wykorzysty-

---

J. N a w ó j, *Przemoc wewnątrzwięzienna w niektórych typach zakładów karnych*, [w:] *Więziennictwo – nowe wyzwania*, red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępniak, Warszawa–Kalisz–Poznań 2001, s. 425; J. S z a ł a ń s k i, op.cit., s. 69.

[40] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 37; a także: M. C i o s e k, *Psychologia sądowa…*, op.cit., s. 227–228.

[41] Cyt. za: W. K n a p p, *Getto cwelów*, „Polityka” 2001, nr 47, s. 25; zob. także: G. B o n e t, *Perwersje seksualne*, Gdańsk 2006, s. 120–122.

wania najniższej grupy skazanych, chcąc rozłożyć odpowiedzialność prawną za gwałt, wywierają silną presję na tych, którzy stronią od tego.

Ostatecznie skutki stosowania przemocy wobec poszkodowanych mogą mieć wieloraki charakter, tj. fizyczny, psychiczny oraz społeczny, jak również odległy i bezpośredni. Do fizycznych konsekwencji zaliczyć można m.in. siniaki, rany cięte i kłute, ślady oparzeń, wyrwane włosy, wybite zęby, tatuaże itp. Psychiczne oraz emocjonalne konsekwencje to m.in. zaburzenia mowy (powiązane z napięciem nerwowym), obniżone poczucie własnej wartości, niska samoocena, wymioty, uczucie ciągłego napięcia, bierność, smutek, stany depresyjne, tłumiony płacz, wycofanie, izolacja, zachowania destrukcyjne, wzrost agresji i wrogości, myśli oraz próby samobójcze itp. Do skutków natury społecznej zaliczyć należy takie zachowania, jak nieumiejętność nawiązywania kontaktów, milczenie w obawie przed rozejściem się informacji na temat ich upodlenia, osadzenie w oddzielnej celi lub osobnym oddziale, a także przeniesienie od innych zakładów karnych lub (w skrajnych przypadkach) zmiana danych osobowych[42]. Z kolei konsekwencje doznawanej przemocy seksualnej uwidaczniają się na podłożu fizycznym i psychicznym. Do skutków wykorzystywania seksualnego poszkodowanych zaliczyć możemy m.in. krwawienia i bóle w okolicach genitaliów oraz odbytu, problemy podczas siadania i chodzenia, wycofanie i izolacja ze społeczeństwa więziennego, niepokój, apatia lub nadmierna ruchliwość, agresja wobec siebie, depresja, próby samobójcze itp. Poza tym, niejednokrotnie poszkodowani wykazują zachowania autoagresywne, których celem jest pewna forma odreagowania (autoagresja jest tu odpowiedzią na frustrację oraz presję, której zostali poddani). Do najczęściej spotykanych przejawów samoagresji należą pocięcia, połknięcia ciał obcych, wprowadzanie ciał obcych pod skórę i do narządów ciała (tzw. wbitki), uszkadzanie gałek ocznych, samozatrucia, samozakażenia, głodówki (które w większości przypadków mają skutkować odizolowaniem ofiary od oprawców, przeważnie przez umieszczenie w szpitalu, a w następstwie przeniesieniem do innego zakładu lub celi czy oddziału)[43].

---

[42] Zob.: W. K n a p p, op.cit., s. 26.

[43] Zob.: M. R a d o c h o ń s k i, op.cit., s. 319–325.

Zakończenie

Personel więzienny, mimo ogromnego przeludnienia w zakładach karnych, w ramach ochrony osób poszkodowanych tworzy dla nich oddzielne cele, a nawet – w zależności od liczby takich skazanych, co już było wspomniane – osobne oddziały („cwelownia", „cwelówka", „harem" lub także „po słonecznej stronie" albo „za wysokim murem")[44]. Często więc, poszkodowani żyją w placówkach penitencjarnych w podwójnej izolacji, tj. izolacji społecznej oraz izolacji wewnątrzwięziennej. Niestety uwidacznia się zjawisko, które (poza samymi cechami grupy skazanych poszkodowanych) utrudnia ich resocjalizację. Tak, jak zaskakująca może być brutalność i sadyzm oprawców, tak bardziej zaskakiwać może fakt, że z taką samą agresją poszkodowani postępują wobec siebie nawzajem. Coraz częściej dochodzi do sytuacji, w której ofiara (poszkodowany) degraduje innego skazanego-poszkodowanego. Na to zjawisko zwrócił uwagę m.in. S. Przybyliński[45], który uważa taką sytuację wręcz za absurdalną. Tego typu sytuacje, tworzą pewnego rodzaju hierarchię wśród osób zdegradowanych przez innych więźniów. Poszkodowani degradowani przez innych poszkodowanych (nazywani często „podcwelami") stają się podwójnie napiętnowani, podwójnie wykluczeni oraz podwójnie narażeni na wszelkiego rodzaju konsekwencje. Z racji powyższego izolacja wewnątrzwięzienna najniżej usytuowanych skazańców wydaje się zabezpieczeniem nie do końca skutecznym, bowiem skupieni w jednym miejscu (również i oni) tworzą w obrębie swojej grupy hierarchię.

Grupa poszkodowanych jest w świecie izolacji penitencjarnej najmniej spójna. Więźniowie tacy nie posiadają własnych, wypracowanych norm postępowania, podporządkowują się zasadom narzuconym z zewnątrz przez innych skazanych. Środowisko osób zhańbionych charakteryzuje się brakiem lojalności, nieufnością wobec innych oraz zakłamaniem w obopólnych relacjach[46]. Poprzez wykluczenie ze społeczności więziennej i niegodziwe traktowanie, poszkodowani jakby w „odwecie" stawiają opór wszelkim formom oddziaływań resocjalizacyjnych. Podwójnie izolowani stają w wewnętrznej opozy-

---

[44] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 37; a także: W. K n a p p, op.cit., s. 26.
[45] S. P r z y b y l i ń s k i, op.cit., s. 36.
[46] Ibid.

cji do współwięźniów oraz personelu penitencjarnego. Nie wykazują mobilizacji w stosunku do wszelkiego rodzaju aktywności, w tym także w odniesieniu do aktywności mającej na celu resocjalizację (najczęściej nie uczestniczą w żadnych zajęciach szkolnych, kulturalno-oświatowych i sportowych). Bardzo ważne wydaje się również i to, że więźniowie poszkodowani zasadniczo nie są w stanie wyjść z takiego położenia, nawet przy dużej zasobności finansowej. Takie sytuacje, w których poszkodowany „kupuje" sobie lepszą pozycję zdarzają się bardzo rzadko, zaś samo podniesienie może być tylko do rangi niegrypsującego, nigdy zaś do grypsującego. Zatem, poszkodowanym zostaje się zasadniczo do końca życia, a raz nabytego piętna nigdy nie da się wyzbyć, nawet po zmianie bądź też opuszczeniu placówki penitencjarnej. Informacja na temat umieszczenia poszkodowanego w innym zakładzie karnym częstokroć dociera do nowej placówki szybciej, aniżeli sam skazany. W takiej sytuacji można także dopatrywać się pozytywnej strony, tzn. wiadomość ta zapewnia poszkodowanym większe bezpieczeństwo poprzez umieszczenie ich w odizolowanej od grypsujących celi[47].

Reasumując, niegodziwe traktowanie poszkodowanych umniejsza ich wartość, całkowicie degraduje i obnaża z wszelkiej godności. Zarówno podczas odbywania kary pozbawienia wolności (skutki o charakterze bezpośrednim), jak i po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej (skutki o charakterze odległym), skazani mają często problemy przystosowawcze, żyjąc w ciągłym odosobnieniu. Niska pozycja więzienna poszkodowanych ma negatywne konsekwencje zarówno dla ich stanów psychicznych i emocjonalnych, jak również negatywnie wpływa na ich społeczne funkcjonowanie. Degradacja przez przemoc oraz pohańbienie przyczynia się m.in. do powstania u nich wielu negatywnych cech i postaw, które realnie zmniejszają szanse na odpowiednie przystosowanie do życia na wolności. Na podstawie dostępnych źródeł można wnioskować, że niektóre dotychczasowe próby niesienia im pomocy, tj. izolacja od pozostałych skazanych, nie jest do końca skuteczna, bowiem nie zapewnia bezpieczeństwa oraz prawidłowego funkcjonowania w obrębie placówki. Niemoc oraz świadomość braku odpowiedniej ochrony, tylko utwierdza poszkodowanych w przekonaniu, że znajdują się w sytuacji beznadziejnej, takiej z której nie ma możliwości wyjścia. Nieodpowiednie formy pro-

[47] Ibid., s. 36–37; a także: W. K n a p p, op.cit., s. 26.

filaktyczne nie zapewniają im właściwych warunków do godziwego odbywania kary pozbawienia wolności.

Tak, jak sama w sobie resocjalizacja penitencjarna jest trudna, tak resocjalizacja osób poszkodowanych jest – z powyższych względów – jeszcze trudniejsza. Więźniowie ci wycofują się z jakiejkolwiek działalności oraz aktywności. Wyalienowani, nieprzystosowani oraz wrogo nastawieni nie stosują żadnych mechanizmów obronnych. Stają się biernymi obserwatorami świata więziennego, który w pewien sposób całkowicie zmienił ich dotychczasową osobowość. Na skutek nieludzkiego traktowania, dożywotnio napiętnowani poszkodowani, są wyjątkowo trudnym podmiotem, mającym zostać poddanym resocjalizacji więziennej. Ponadto, problemy z tym związane, jawią się nie tylko w stosunku do tej grupy skazanych, ale także w stosunku do osób, które tego napiętnowania dokonują. Rozwiązanie opisanych tu problemów jest niezwykle trudne, jednak jest ono konieczne i niezbędne do prawidłowego – tzn. zgodnego z przeznaczeniem – funkcjonowania zakładów karnych.

Literatura

B a ł a n d y n o w i c z A., *Dehumanizacja kary pozbawienia wolności*, [w:] *Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*, red. S. Przybyliński, Toruń 2010.

B o n e t G., *Perwersje seksualne*, Gdańsk 2006.

C i o s e k M., *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Gdańsk 1996.

C i o s e k M., *Izolacja więzienna*, Gdańsk 1993.

C i o s e k M., *Podkultura więzienna jako bariera resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007.

C i o s e k M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.

H o ł y s t B., *Kryminologia*, Warszawa 2007.

H o ł y s t B., *Wiktymologia*, Warszawa 2006.

I w a ń s k i Z.S., *Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej*, Płock 2003.

K a m i ń s k i M.M., *Gry więzienne – tragikomiczny świat polskiego więziennictwa*, Warszawa 2006.

K n a p p W., *Getto cwelów*, „Polityka" 2001, nr 47.

M a c h e l H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Kraków 2007.

M a t u s e w i c z C., *Psychologia wartości*, Warszawa–Poznań 1975.

M i s z e w s k i K., *Przemiany, słabnięcie czy upadek subkultury więziennej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2005, nr 49.

M i s z e w s k i K., *Przemoc w kryminale*, „Niebieska Linia" 2005, nr 2.

M o c z y d ł o w s k i P., *Drugie życie więzienia*, Warszawa 2002.

N a w ó j A., *Dewianci i przestępcy seksualni w izolacji penitencjarnej*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne" 2001, nr 2.

N a w ó j J., *Przemoc wewnątrzwięzienna w niektórych typach zakładów karnych*, [w:] *Więziennictwo – nowe wyzwania*, red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępniak, Warszawa–Kalisz–Poznań 2001.

P a t r z y ń s k a V., *Grypsera na sprzedaż*, „Forum Penitencjarne" 2005, nr 9.

P r z y b y l i ń s k i S., *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2005.

P y t k a L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

R a d o c h o ń s k i M., *Psychospołeczne aspekty gwałtów homoseksualnych w męskiej populacji więźniów*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2004.

R a t k o w s k a - P a s i k o w s k a J., *„Piekło" izolacji osób skazanych za pedofilię*, [w:] *Problemy niedostosowania społecznego – oddziaływania w warunkach wolnościowych i w izolacji penitencjarnej*, red. R. Kościelak, Słupsk 2006.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 sierpnia 1998 r., w sprawie regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności, DzU z 1998 r. nr 111, poz. 699.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, DzU z 2003 r. nr 151, poz. 1469.

S n o p e k M., *Tatuaż. Element współczesnej kultury*, Toruń 2009.

S t a ń d o - K a w e c k a B., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000.

S z a ł a ń s k i J., *Wybrane korelaty osobowościowe uczestnictwa w podkulturze więziennej*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, red. B. Urban, Kraków 1998.

S z a s z k i e w i c z M., *Tajemnice grypserki*, Kraków 1997.

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, DzU z 1997 r. nr 90, poz. 557.

MARIUSZ SNOPEK

The resocialization of injured prisoners in penalt institute

In hereby article paid attention on situation of prisoner's which stay in the lowered in informal prisons' hierarchy, called „injured". Except definitions' regulations was remained reasons and results of this degradation, psychological and physical characteristics of injureds and problems connected with their penitentiary resocializations.

Dishonorable treatment of injureds' prisoners procured many penitentiary's difficulties. It caused that they are asocial, egoistic, egocentric, devoid of all adaptational skills, they are suspicious and distrustful. The assemblage of this characteristics undoubtedly is impeding theirs resocializations, and thereby repeated return to society.

ANNA MAJCHROWSKA

Profilaktyka uzależnień na przykładzie działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu

„Zbyt często życie ludzkie rozpoczyna się i kończy
pozbawione radości i pozbawione nadziei".
Jan Paweł II

Profilaktyka – wyjaśnienia definicyjne

„Istotą działań profilaktycznych jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie lub spotęgowanie w przyszłości wydaje się wysoce prawdopodobne"[1]. Profilaktyka jest działaniem polegającym na hamowaniu rozwoju lub ograniczaniu skali zjawisk uznanych za niekorzystne społecznie. Termin profilaktyka dotyczy działań zmierzających do tego, aby obiekt oddziaływania nie nabywał cech ocenianych negatywnie, a także nie tracił cech ocenianych pozytywnie[2].

Celowe wydaje się przedstawienie poglądów związanych z pojęciem „profilaktyka". Uwidoczni to nam różnorodność rozumienia tego słowa. W. Okoń w *Słowniku pedagogicznym* definiuje profilaktykę jako „ogół działań zapobiegawczych niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi"[3]. Według wąskiej definicji profilaktyki w zakresie uzależnień – jest to zapobieganie używaniu przez ludzi nielegalnych substancji psychoaktywnych. Profilaktyce mają podlegać osoby, które nigdy nie używały tych substancji i w wyniku tychże oddziaływań nadal zostaną abstynentami. Działania zapobie-

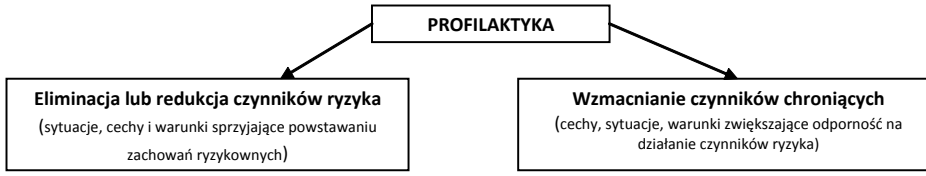
[1] J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki,* [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym,* red. L. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 19.

[2] Ibid., s. 19–20.

[3] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 228.

gawcze w tym ujęciu ograniczają się do zabiegów informacyjno-edukacyjnych, a adresowane są do wszystkich członków społeczności[4]. Szerokie rozumienie profilaktyki odnosi się do zmniejszania ryzyka używania substancji psychoaktywnych oraz związanych z ich używaniem problemów, przez niedopuszczenie do poszerzania się kręgu eksperymentujących z tego typu substancjami. W tym rozumieniu profilaktyka podejmuje działania polegające na ograniczeniu podaży, ograniczeniu popytu, ograniczeniu szkód[5].

Celem profilaktyki jest „podjęcie działań uprzedzających, kształtujących spodziewany rozwój zjawisk poprzez wzmacnianie czynników chroniących przed rozwojem problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych (profilaktyka kreatywna) oraz osłabienie ryzyka rozwoju tego typu problemów (profilaktyka defensywna)"[6].



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne, na podstawie: J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, Warszawa 2000, s. 16–18.

Ryc. 1. Cele profilaktyki

J. Mellibruda wymienia cele profilaktyki problemowej (patologii społecznej):

– zapobieganie i zmniejszanie szkód, które aktualnie występują w życiu ludzi nadużywających alkoholu i narkotyków;

– zapobieganie przyszłym szkodom związanym z nadużywaniem alkoholu i narkotyków;

– zmniejszanie szkód wynikających z nadużywania alkoholu i zażywania narkotyków przez inne osoby z otoczenia młodych ludzi[7].

C. Cekiera wyróżnia w systemie profilaktyki patologii społecznej wychowanie:

---

[4] J. S z y m a ń s k a, J. Z a m e c k a, *Przegląd koncepcji…* op.cit., s. 23; por.: J. S z y m a ń s k a, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000, s. 16–18.

[5] Ibid., s. 24.

[6] Ibid., s. 25.

[7] J. M e l l i b r u d a, *Profilaktyka problemowa*, „Remedium" 1997, nr 10, s. 19–21.

– prewencyjne, polegające na kształtowaniu pożądanych społecznie postaw, zapobieganiu demoralizacji i wykolejeniu;

– psychoprofilaktykę, polegającą na ochronie przed powtórnym zaburzeniem, chorobą, uzależnieniem, przed recydywą. Opiera się ona na zmianach osobowości osoby wykolejonej[8].

Z. Thille rozpatruje pojęcie profilaktyki przez pryzmat pojęć ekonomicznych. Pierwszy rodzaj aktywności profilaktycznej polega na ograniczeniu podaży środków uzależniających, a drugi rodzaj na ograniczeniu popytu na środki uzależniające[9]. Z kolei M. Rysiński wymienia zasady działalności profilaktycznej, do których zalicza: nie wzbudzanie ciekawości, zasada osób kompetencyjnych z doświadczeniem w resocjalizacji osób uzależnionych, zasada głównego adresata – praca z osobami dorosłymi dotycząca zmiany ich postaw wobec narkomanii, zasada objęcia profilaktyką wszystkich środowisk pracujących z młodzieżą, zasada doboru treści merytorycznych, aby były dostosowane do ról społecznych, jakie pełnią odbiorcy[10].

C. Czapów określa profilaktykę jako działalność resocjalizującą potencjalnie. Polega ona na usuwaniu egzogennych i endogennych determinantów aktywności łamiącej doniosłe etyczne normy prawne i obyczajowe. Wymienia on trzy odmiany tej działalności:

– profilaktyka powstrzymująca – polega na usuwaniu okazji do czynu nagannego, utrudnianiu podjęcia decyzji dokonania czynu nagannego, utrudnianiu wprowadzenia w życie potencjalnej decyzji;

– profilaktyka uprzedzająca – polega na usuwaniu czynników wykolejenia społecznego związanych z otoczeniem i czynników organiczno-biologicznych;

– profilaktyka objawowa – polega na interwencji wychowawczej obejmującej młodzież z pierwszymi objawami wykolejenia[11].

S. Górski, wzorując się na A. Podgóreckim, sprowadza pojęcie profilaktyki do zapobiegania występowaniu niepożądanych stanów rzeczy, procesów i zjawisk patologicznych[12]. Również J.D. Floryd definiuje psychoprofilaktykę, określa ją jako „proces, który dostarcza

---

[8] C. C e k i e r a, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1999, s. 21–22.

[9] Z.B. G a ś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993, s. 36.

[10] Ibid., s. 39–40.

[11] C. C z a p ó w, *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa 1980, s. 67–68.

[12] S. G ó r s k i, *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa 1985, s. 216.

jednostkom, grupom społecznym i organizacjom sposobność do wzbogacania wiedzy lub świadomości osobistych i grupowych możliwości, rozwijania umiejętności wykorzystywania tych potencjałów, twórczego wykorzystywania pomocy z zewnątrz, w celu nabywania zdolności do skutecznego radzenia sobie z problemami życiowymi, a tym samym zapobiegania problemom psychicznym, emocjonalnym czy społecznym, sprzyjającym sięganiu po środki uzależniające"[13]. E.T. Duffy dodaje, że proces ten odbywa się przez: udzielanie ludziom pomocy potrzebnej do konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia oraz umożliwienie jednostkom osiągania subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego życia. Tak rozumiana profilaktyka to celowy i konstruktywny proces nakierowany na promowanie rozwoju jednostek oraz przeciwdziałanie destrukcyjnym czynnikom[14].

W literaturze przedmiotu można odnaleźć liczne klasyfikacje profilaktyki. Na potrzeby artykułu przedstawiam kilka z nich:

– defensywna (posługuje się negatywnymi sposobami i środkami działania, a ich zastosowanie służy napiętnowaniu, wygaszaniu i blokowaniu postaw niewłaściwych. Odwołuje się do czynności destrukcyjnych wobec zagrożeń, w celu ich likwidacji lub osłabienia) i ofensywna (wykorzystuje czynności o charakterze konstruktywnym nakierowane na wspomaganie i aktywizowanie ludzi, którzy maja radzić sobie z różnymi zagrożeniami, których nie udało się wyeliminować za pomocą profilaktyki defensywnej. Polega to na inicjowaniu społecznie pożądanych postaw)[15];

– pierwotna (tworzy warunki sprzyjające prawidłowemu rozwojowi) i wtórna (opanowuje i przezwycięża problem)[16];

– represyjna i promocyjna[17];

– powstrzymująca (nie dopuszczenie do pojawienia się zjawisk patologicznych) i kreatywna (zapobiega natężeniu zjawisk mogących być zagrożeniem)[18];

---

[13] Z.B. G a ś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 17.

[14] Ibid., s. 18–20.

[15] J. Z a m e c k a, J. S z y m a ń s k a, *Przegląd koncepcji…*, op.cit., s. 22.

[16] M. S z p r i n g e r, *Profilaktyka społeczna. Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Kielce 2004, s. 69.

[17] Jest to podział wyodrębniony przez G. Milanesi; szerzej: ibid., s. 70.

[18] A. P o d g ó r e c k i, *Profilaktyka społeczna*, „Gazeta Prawnicza" 1976, nr 9, s. 9.

– zachowawcza (chroni przed zagrożeniem) i kreatywna (stwarza warunki wolne od patologii)[19];

– predeliktualna (przedprzestępcza) i postdeliktualna (poprzestępcza)[20];

– pozytywna i negatywna, przy czym profilaktyka negatywna przyjmuje model moralizujący, intelektualizujący, biologizujący, psychologizujący[21].

Inny podział uwzględnia tematykę, jaką podejmuje profilaktyka. W ramach tego podziału wyróżnia się: profilaktykę niepowodzeń szkolnych; agresji, przemocy i niedostosowania społecznego; uzależnień; prozdrowotne programy profilaktyczne; profilaktykę bezrobocia; sekt; negatywnych zjawisk społecznych[22].

Terapia i poradnictwo jako rodzaj profilaktyki

Bogata literatura omawiająca tematykę profilaktyki[23] wymienia trzy jej poziomy wyodrębnione odpowiednio do stopnia ryzyka:

I poziom – profilaktyka pierwszorzędowa – nazywana obecnie profilaktyką uniwersalną[24].

---

[19] J. Gęsicki, *Sytuacja ucznia w szkole*, Warszawa 1990, s. 88–90.

[20] Jest to podział wg A. Krukowskiego; szerzej: W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003, s. 208.

[21] M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000, s. 123–136.

[22] B. Boruta-Gojny, *Lokalne możliwości współpracy różnych podmiotów w działaniach profilaktycznych na rzecz dzieci i młodzieży*, [w:] *Profilaktyka w teorii i profilaktyce wychowawczej*, red. A. Axenti, J. Berek, Z. Gajowska, Katowice 2000, s. 78–79; por. np.: J. Moczydłowska, J. Pełszyńska, *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Rzeszów 2004, s. 16–17, 35–36, 51; K. Michalska, *Kampania przeciwko krzywdzeniu i zaniedbywaniu dzieci*, „Niebieska Linia" 2000, nr 4, s. 5–6.

[23] Z.B. Gaś, *Profilaktyka…*, op.cit., s. 14–24; por. np.: M. Kowalcze, *Reintegracja zagrożonej rodziny – przykłady dobrej praktyki*, [w:] *Materiały z Regionalnej Konferencji Szkoleniowej nt. „Przeciwdziałanie patologii wśród dzieci i młodzieży, tworzenie lokalnych systemów profilaktyczno-wychowawczych"*, red. L. Nastuła, Częstochowa 2000, s. 115; K. Zajączkowski, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000, s. 12; F. Bruno, *Zapobieganie*, [w:] *Kompendium wiedzy o profilaktyce*, t. 1, red. M. Andreotti, F. Bruno, Warszawa 1996, s. 5–6.

[24] Szerzej: K. Ostaszewski, *Nowe definicje w profilaktyce,* „Remedium" 2005, nr 7/8; Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii [http://www.kbpn.gov.pl], dostęp: 2011 r.

Dotyczy grupy niskiego ryzyka. Obejmuje się nią szerokie, niezdiagnozowane populacje. Celem tej profilaktyki jest promocja zdrowego stylu życia i opóźnienie wieku inicjacji, rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wymogami życia, zmniejszenie zasięgu zachowań ryzykownych. Zadania profilaktyki pierwszorzędowej wg Narodowego Instytutu ds. Uzależnień w Stanach Zjednoczonych to: rozpoznanie czynników ryzyka, świadomość występowania czynników dziedzicznych i środowiskowych; włączenie środków masowej informacji w prowadzenie różnych akcji profilaktycznych, ważne jest dobranie rodzaju mediów do poszczególnych grup odbiorców; działania legislacyjne, czyli przeciwdziałanie podejmowaniu zachowań związanych z używaniem środków odurzających; włączenie społecznych grup działania tworzonych przez osoby zainteresowane specyficznymi problemami związanych z używaniem środków np. dobrowolne stowarzyszenia; programy edukacji zdrowotnej zmierzające do promocji zdrowego stylu życia.

Narodowy Instytut ds. Nadużywania Alkoholu i Alkoholizmu w Stanach Zjednoczonych wyróżnia następujące cele tej profilaktyki: zmiana norm społecznych dotyczących używania środków odurzających; edukacja społeczeństwa w zakresie ryzyka zdrowotnego związanego z zażywaniem; redukowanie zagrożenia uzależnieniami w grupach wysokiego ryzyka i w sytuacjach wysokiego ryzyka; opóźnianie wieku inicjacji alkoholowej i tytoniowej; propagowanie postaw abstynencyjnych oraz trzeźwego stylu życia; nasilenie świadomości społecznej, że tytoń i alkohol to też środki uzależniające.

W ramach tej profilaktyki wyróżnia się działania o charakterze informacyjnym podejmowane w szkole na lekcjach wychowawczych, konkursy szkolne, pogadanki, kampanie medialne, festyny. Realizatorami programów są głownie nauczyciele wspierani przez psychologów.

II poziom – profilaktyka drugorzędowa:

– selektywna – ukierunkowana na jednostki lub grupy wysokiego ryzyka. Do odbiorców profilaktyki selektywnej należą m.in.: „dzieci ulicy", niepełnoletnie osoby popełniające czyny karalne, osoby zagrożone demoralizacją, dzieci i młodzież zagrożone wykluczeniem społecznym, osoby okazjonalnie używające narkotyków;

– wskazująca – ukierunkowana na jednostki szczególnie zagrożone lub prezentujące pierwsze symptomy zaburzeń. Odbiorcami są osoby charakteryzujące się czynnikami ryzyka, takimi jak: zaburzenia zacho-

wania, zaburzenia koncentracji z deficytem uwagi (ADHD), niepowodzenia szkolne, podejmowanie zachowań ryzykownych, używanie narkotyków, próby samobójcze, konflikty z prawem, wychowywanie się w rodzinie z problemem narkotykowym[25].

Celem jest ograniczenie głębokości i czasu trwania dysfunkcji, umożliwienie wycofania się zachowań ryzykownych. Zadania profilaktyki drugorzędowej wg Narodowego Instytutu ds. Uzależnień w Stanach Zjednoczonych to: organizowanie specjalnych programów dla grup wysokiego ryzyka obejmujących treningi umiejętności, działania edukacyjne, poradnictwo i terapię; organizowanie programów przygotowania zawodowego mających na celu likwidowanie trudności związanych z poszukiwaniem pracy, tworzenie kursów zawodowych, powiązanych z nawiązywaniem współpracy z pracodawcami; jawność używania przez daną osobę środków uzależniających jest warunkiem wyleczenia, nie należy pomagać osobie uzależnionej w ukrywaniu przed innymi jej nałogu;wykorzystywanie rutynowych badań lekarskich do próby identyfikacji problemu uzależnienia oraz podjęcie wysiłków w celu przeciwdziałania uzależnieniu.

Narodowy Instytut ds. Nadużywania Alkoholu i Alkoholizmu w Stanach Zjednoczonych główne cele tej profilaktyki sprowadza do wczesnej diagnozy i ograniczenia rozwoju uzależnienia.

Profilaktyka ta realizowana jest za pomocą m.in. programów specjalistycznych, obozów dla dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, poradnictwa rodzinnego i indywidualnego, socjoterapii. Realizatorami działań profilaktycznych są psychoterapeuci, psychologowie, a zajęcia prowadzone są najczęściej w poradniach lub świetlicach.

III poziom – profilaktyka trzeciorzędowa – dotyczy grupy wysokiego ryzyka. Jej celem jest przeciwdziałanie pogłębianiu się procesu chorobowego i degradacji społecznej oraz umożliwienie powrotu do normalnego życia w społeczeństwie. Zadania profilaktyki trzeciorzędowej wg Narodowego Instytutu ds. Uzależnień w Stanach Zjednoczonych to: rozpoznanie systemu zaprzeczeń jako podstawowy warunek rozpoczęcia leczenia. (zrozumienie przez uzależnionego i jego rodzinę istnienia problemu); bezpośrednia interwencja będąca spotkaniem osób z najbliższego otoczenia osoby uzależnionej, osób wyzwolonych z uzależnienia oraz interwencja profesjonalisty, przedstawienie planu leczenia; usunięcie zahamowań przed leczeniem; za-

[25] Ibid.

spokojenie specyficznych potrzeb osób leczących się, np. poradnictwo prawne, opieka nad dziećmi.

Narodowy Instytut ds. Nadużywania Alkoholu i Alkoholizmu w Stanach Zjednoczonych wskazuje na następujące cele profilaktyki trzeciorzędowej: zatrzymanie rozwoju uzależnienia; redukcja niebezpieczeństwa powrotu do uzależnienia; usprawnienie form pomocy dla osób uzależnionych i ich rodzin; poprawa jakości życia rodzin z osobą uzależnioną; redukowanie problemów społecznych i zdrowotnych związanych z uzależnieniem, likwidowanie piętna społecznego, jakie ciąży na osobach uzależnionych.

Profilaktyka ta sprowadza się do rehabilitacji, terapii oraz resocjalizacji. Realizatorami programów profilaktycznych są lekarze, psychologowie, psychoterapeuci, rehabilitanci, pracownicy socjalni, specjaliści z zakresu resocjalizacji. Terenem działań są poradnie, ośrodki, szpitale, zakłady karne, placówki wychowawcze i resocjalizacyjne, punkty konsultacyjne, grupy wsparcia np. Al-Anon.

„Nowy podział profilaktyki traktuje odrębnie leczenie, terapię, readaptację społeczną oraz zapobieganie nawrotom”[26]. Im wyższy poziom profilaktyki, tym mniejsza skuteczność. Ponadto im wyższy poziom profilaktyki, tym większy przymus społeczny do uczestnictwa w programie przez chorego.

Uzależniony „To Człowiek”

Osoby uzależnione często są stygmatyzowane. Człowiek uzależniony powszechnie jest traktowany jako gorszy, słaby. Nierzadko słyszy się pejoratywne określenia pod adresem osób bezdomnych, będących pod wpływem alkoholu lub środków odurzających. Większość z tych osób jest na ostatnim etapie uzależnienia, jest naprawdę chora[27]. Z tego powodu należy im się pomoc i zrozumienie – to też są ludzie.

Do Poradni „To Człowiek” trafia średnio co miesiąc 125 osób, które poddawane są terapii, kierowane na detoksykację i wysyłane do ośrodków[28]. Są to najczęściej młodzi ludzie, mieszkający z rodzicami, realizujący lub nie obowiązek szkolny. Zaprzecza to więc stereoty-

[26] Ibid.

[27] Światowa Organizacja Zdrowia traktuje uzależnienia jako chorobę. Niektóre kryteria diagnostyczne dotyczące uzależnień to: F 10.2. Zespół uzależnienia, F 10.3. Zespół abstynencyjny.

[28] [http://toczlowiek.eopolszczyzna.pl], dostęp: 2011 r.

powi kojarzenia osoby uzależnionej z zaniedbanym mężczyzną stojącym pod sklepem z piwem w ręku lub narkomanem wstrzykującym sobie „kompot" na dworcu.

W społeczeństwie funkcjonuje mit, że alkoholikiem nie jest ten kto nigdy nie był widziany w stanie nietrzeźwym, że alkoholicy muszą pić codziennie i są to wyłącznie ludzie z marginesu oraz degeneraci. W rzeczywistości jednak uzależnienie ma różne oblicza. Osoby uzależnione miesiącami, a nawet latami potrafią ukrywać swój nałóg przed bliskimi, pijąc lub zażywając w ukryciu. Następnego dnia wstają, wychodzą do pracy lub szkoły. Wyglądają i zachowują się jak inni. Problem uzależnienia można spotkać wśród artystów, osób z pierwszych stron gazet i innych mass mediów. Nie dotyczy on zatem jedynie grup z marginesu. Należy zdać sobie sprawę, że są to ludzie tacy jak my. Mają oni swoje rodziny, problemy, uczucia. Stowarzyszenie, próbując przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu tej grupy ludzi, prowadzi działania uświadamiające m.in. na antenie radiowej[29].

Cele i zadania Stowarzyszenia

Stowarzyszenie na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu rozpoczęło swoją działalność 1 lutego 2004 r. Działa w oparciu o przepisy ustawy Prawo o stowarzyszeniach[30] oraz postanowienia Statutu Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek"[31]. Od 10 grudnia 2004 r. Stowarzyszenie posiada status organizacji pożytku publicznego. Prezesem, a zarazem kierowniczką poradni profilaktyczno-społecznej stowarzyszenia jest Mieczysława Kwołek-Pawełczak.

„To Człowiek" jest organizacją pozarządową mieszczącą się w Opolu przy ulicy Ozimskiej 71d. Stowarzyszenie, jak wynika z ustawy opiera swą działalność na pracy społecznej jego członków. Do prowadzenia bieżącej działalności zatrudniania się specjalistów z dziedziny uzależnień i współuzależnień. Duże wsparcie stanowią wolontariusze oraz praktykanci.

---

[29] Audycje radiowe realizowane są na antenie Radia Plus. Osobą prowadzącą program „Narkomania – nie uwierzysz dopóki nie usłyszysz" jest Danuta Starzec.

[30] DzU z 1989 r. nr 20, poz. 104 z późn. zm.

[31] Statut Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" dostępny jest na stronie internetowej Stowarzyszenia: [http://toczlowiek.eopolszczyzna.pl], dostęp: 2011 r.

Celem Stowarzyszenia jest:

1. Zrzeszanie osób – organizatorów pomocy na rzecz ludzi uzależnionych oraz ich rodzin.

2. Wzajemna pomoc i rozwiązywanie problemów ludzi uzależnionych oraz ich rodzin.

3. Działania profilaktyczne na rzecz przeciwdziałania uzależnieniom oraz HIV/AIDS.

4. Pomoc ludziom uzależnionym i ich rodzinom.

5. Pomoc ludziom żyjącym z wirusem HIV i chorym na AIDS.

6. Reprezentowanie interesów ludzi pokrzywdzonych przez choroby na zewnątrz i obrona przed wykluczeniem społecznym.

7. Współdziałanie z organizacjami, których cele są zbieżne ze statutowymi celami Stowarzyszenia[32].

Stowarzyszenie realizuje swoje cele przez:

1. Przyjmowanie w poczet członków osób zainteresowanych realizacją celów Stowarzyszenia.

2. Współtworzenie i realizację krajowej i lokalnej polityki społecznej przez wpływanie na uregulowanie prawa i bieżące decyzje władz lokalnych dotyczące realizowania pomocy i rozwiązywania problemów ludzi uzależnionych oraz ludzi żyjących z wirusem HIV.

3. Informowanie władz i organów państwowych, uświadamianie społeczeństwa poprzez środki masowego przekazu o zagrożeniu uzależnieniami.

4. Współpracę z instytucjami i organizacjami zajmującymi się profilaktyką i przeciwdziałaniem narkomanii oraz pomocą społeczną.

5. Tworzenie i prowadzenie placówek służących rehabilitacji, resocjalizacji i readaptacji osób uzależnionych.

6. Współpracę z poradniami zdrowia psychicznego, instytucjami naukowymi i badawczymi, organami oświaty i wychowania w celu pełnej diagnozy problemu uzależnienia oraz form pomocy, a także działań profilaktyczno-edukacyjnych.

7. Organizowanie i prowadzenie różnorodnych form specjalistycznego poradnictwa i konsultacji dla osób instytucjonalnie zajmujących się oświatą i wychowaniem, rodzin osób uzależnionych oraz rodzin osób żyjących z wirusem HIV lub chorych na AIDS.

8. Podejmowanie zadań zlecanych organizacjom pozarządowym przez samorządy i administrację rządową, na rzecz ludzi uzależnionych.

---

[32] Ibid.

9. Pozyskiwanie sponsorów i gromadzenie środków finansowych.
10. Inne działania mające na celu realizację zadań statutowych[33].

Nad działalnością merytoryczną Stowarzyszenia czuwa powołana przez jego członków Komisja Rewizyjna[34]. Od roku 2006 do 2008 organizowane były spotkania zespołu terapeutycznego mające charakter wizyjny. Ich celem było uzyskanie gwarancji jakości świadczonych przez poradnię usług. W skład zespołu o którym mowa wchodzili wysokiej klasy specjaliści z zakresu terapii.

W ramach działalności statutowej Stowarzyszenie współpracuje z: Uniwersytetem Opolskim, Wyższą Szkołą Zarządzania i Administracji (umożliwienie praktyk studenckich); Stowarzyszeniem Monar; katolickimi ośrodkami dla młodzieży: Anastasis, Nadzieja, Metanoia; Radiem Opole; kuratorami sądowymi; pedagogami szkolnymi; Pogotowiem Opiekuńczym w Opolu (stały zespół ds. okresowej oceny sytuacji dziecka w PO); Zakładami Karnymi; Starostwem Powiatowym (prowadzenie szkoleń); Lokalnym Ośrodkiem Wsparcia w Opolu (pomoc w wdrożeniu krajowego programu pomocy ofiarom przestępstw w Opolu).

Członkowie Stowarzyszenia „To Człowiek", uczestniczą corocznie w konferencjach, debatach oraz sympozjach (8 w 2009 r.)[35].

Praktyka profilaktyczna Stowarzyszenia „To Człowiek"

Stowarzyszenie pierwotnie zajmowało się głównie profilaktyką trzeciorzędową. W przeciągu ostatnich lat zintensyfikowało jednak swoje działania na pozostałych poziomach.

Profilaktyka pierwszorzędowa – uniwersalna

Działając na rzecz społeczności lokalnych terapeuci i wolontariusze Stowarzyszenia prowadzą zajęcia w placówkach oświatowych na terenie całego województwa opolskiego. Dotychczas programy profilaktyczne wdrażane są m.in. w Publicznym Gimnazjum w Gogolinie, Publicznym Gimnazjum nr 1 i 3 w Brzegu, Liceum Ogólnokształcącym

[33] Statut Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" [http://toczlowiek.eopolszczyzna.pl], dostęp: 2011 r.

[34] Ibid.

[35] Szczegółowe informacje dotyczące uczestnictwa członków Stowarzyszenia w konferencjach znajdują się w sprawozdaniach z działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu, dostępnych na stronie [http://toczlowiek.eopolszczyzna.pl], dostęp: 2011 r.

nr 1 w Opolu, Technikum Mechanicznym w Opolu, Zespole Szkół w Tarnowie Opolskim, Publicznym Gimnazjum nr 1 w Strzelcach Opolskich, Zespole Szkół Budowlanych i Zespole Szkół Mechanicznych w Brzegu, Zespole Szkół w Dobrzeniu Małym i Dobrzeniu Wielkim oraz w Domu Dziecka w Brzegu.

Zajęcia te mają charakter edukacyjno-profilaktyczny i odbywają się w szkołach. Prowadzone są za pomocą metod aktywizujących, np. warsztaty, pogadanki, psychozabawy. Adresowane są zarówno do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, jak również – równolegle do rodziców uczniów. W ramach działalności statutowej członkowie Stowarzyszenia prowadzili również zajęcia informacyjno-profilaktyczne, m.in. dla: kadry oficerskiej i podoficerskiej jednostki wojskowej w Brzegu; nauczycieli z kolegium językowego w Opolu; kadry zakładów karnych i aresztów śledczych okręgu opolskiego. W roku 2006 zorganizowano konferencję szkoleniową dla kadry penitencjarnej zakładów karnych i aresztów okręgu opolskiego. Szkolenie prowadzone było przez pracowników Stowarzyszenia oraz specjalistów zaproszonych do udziału, tj. policję, prawników, psychologów, psychiatrę.

Poniżej zaprezentowano dwa przykładowe programy profilaktyczne, które przeprowadzone zostały w wybranych szkołach województwa opolskiego.

Program „Młodość bez narkotyków, alkoholu i dopalaczy" – zajęcia edukacyjno-korekcyjne[36]. Cele programu:

– dostarczenie informacji o alkoholu i narkotykach oraz o zagrożeniu towarzyszącemu ich zażywaniu;

– ukazanie nieuchronnych zmian w organizmie człowieka na skutek zażywania środków psychoaktywnych (film);

– obalanie mitu „ silnej woli" w przypadku długotrwałego zażywania tychże środków;

– obalanie mitów na temat narkotyków: „miękkie", „twarde", „bezpieczne ćpanie", „ja jestem inny" itp.;

– obalanie mitów na temat marihuany np.: „trawa nie uzależnia", „marihuana to zioło lecznicze", „ od marihuany jeszcze nikt nie umarł" itp.;

---

[36] Autorem i zarazem prowadzącym program jest mgr Jan Sośnicki – wychowawca, pedagog resocjalizacji i profilaktyki społecznej, specjalista terapii uzależnień w trakcie certyfikacji, z dziesięcioletnim doświadczeniem w pracy z osobami uzależnionymi oraz młodzieżą szkolną z dziedziny profilaktyki uzależnień od alkoholu i narkotyków.

– przedstawienie prawdziwego oblicza rynku narkotykowego i dopalaczy.

Adresatami programu jest młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Do realizacji programu wykorzystuje się dwie godziny lekcyjne, łącznie z przerwą między nimi. Grupa uczestników to ok. 25 osób. W trakcie spotkania: oglądany jest film pt. „Marihuana a organizm człowieka" lub „Życie pod murem", następnie wygłaszany miniwykład i prowadzona jest dyskusja na temat sięgania po narkotyki w celach eksperymentu. Poruszane są zagadnienia na temat szkodliwości innych narkotyków, po czym przewidywany jest czas na pytania i odpowiedzi. Ostatnia część przeznaczona jest na wypełnianie ankiet i zebranie opinii na temat spotkania. Przy opuszczaniu pomieszczenia uczniowie mają możliwość otrzymania bezpłatnych materiałów i informacji związanych z omawianym tematem.

Program „Żyję zdrowo" – zajęcia profilaktyczno-wychowawcze[37].

Głównym celem programu jest: wyposażenie uczniów w takie umiejętności i wiedzę, by byli oni świadomi troski o swoje i innych zdrowie. Cele szczegółowe programu są następujące:

– uświadomienie uczniom wieloaspektowości zdrowia;

– stosowanie zachowań asertywnych w grupie rówieśniczej i rodzinie;

– promowanie zdrowego stylu życia;

– wzmacnianie poczucia własnej wartości;

– kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów;

– dostarczenie informacji o alkoholu i nikotynie oraz o zagrożeniach dotyczących ich zażywania;

– wskazywanie możliwości unikania tych zagrożeń i sposobów radzenia sobie z nimi;

– pokazywanie perspektyw zdrowego życia i drogi do satysfakcji osobistych bez spożywania alkoholu;

– kierowanie uwagi młodzieży na to co zdrowe i pożyteczne, na to co daje radość, przyjemność i poczucie zadowolenia;

– rozbudzanie zainteresowania dziecka własnym zdrowiem i rozwojem psychofizycznym.

---

[37] Program opracowany został przez Joannę Markowską; prowadzącym zajęcia jest Jan Sośnicki.

Tematyka zajęć koncentruje się na następujących zagadnieniach: zdrowie człowieka; zasady zdrowego odżywiania się oraz skutki złego odżywiania się; sprawy dla których warto żyć – miłość, przyjaźń, radość; wskazanie atrakcyjnych celów życiowych; poczucie własnej wartości; czas wolny; zachowania asertywne i nieasertywne; radzenie sobie w trudnych sytuacjach; naturalne i sztuczne sposoby polepszania samopoczucia w kontekście alkoholu; używanie i nadużywanie alkoholu i leków; podejmowanie świadomych decyzji.

Adresatami zajęć są uczniowie szkół podstawowych oraz ich rodzice. Dla rodziców prowadzone są spotkania zatytułowane „Jak pomóc dziecku nie pić". Program wdrażany jest na lekcjach wychowawczych, przyrodzie oraz zajęciach pozalekcyjnych. Prowadzony jest za pomocą metod aktywizujących, tj. zabaw integracyjnych, scenek, dyskusji, burzy mózgów, pracy w małych grupach, innych.

Profilaktyka drugorzędowa

Profilaktyka drugorzędowa realizowana przez Stowarzyszenie sprowadza się głównie do poradnictwa.

Tabela 1

Porady udzielone telefonicznie i bezpośrednio przez psychologów i terapeutów

Porady udzielone telefonicznie i bezpośrednio w poradni	Lata			
	2006	2007	2008	2009
Dla osób uzależnionych i ich bliskich	792	1 008	985	914
W zakresie HIV/AIDS	41	20	10	10

Źródło: Sprawozdania z działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu za lata 2006–2009.

Ponadto od 2008 r. w ramach dyżurów prowadzonych w poradni co dwa tygodnie prowadzone jest poradnictwo. Corocznie odbywa się 25 dyżurów. W Stowarzyszeniu działa również Telefon Zaufania HIV/ /AIDS oraz Narkomania 453-23-38 czynny w godzinach pracy placówki. W ramach przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu Stowarzyszenie świadczy darmowo: pomoc prawną; korepetycje; pomoc w uzyskaniu pomocy finansowej; wskazywanie miejsc, gdzie uzależnieni mogą szukać pomocy. Specjaliści pracujący w poradni zajmują się również diagnozą i doradzają drogę leczenia osobom uzależnionym. Zdarza się, że uzależnieni wymagają terapii całodobowej lub pobytu na oddziale detoksykacji. W tym celu wydawane są skierowania.

Tabela 2

Wydane skierowania na leczenie nieambulatoryjne

Wydane skierowania	Lata			
	2006	2007	2008	2009
Na detoksykację	14	7	4	3
Do ośrodków	31	34	34	22

Źródło: Sprawozdania z działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu za lata 2006–2009.

Zdarza się również, że do Stowarzyszenia zgłasza się młody człowiek, który dopiero zaczyna eksperymentować z narkotykami, a diagnoza nie wskazuje na uzależnienie. W tych przypadkach niezbędne są indywidualne sesje z psychologiem lub terapeutą spełniające kryteria profilaktyki wskazującej.

Profilaktyka trzeciorzędowa

W ramach profilaktyki trzeciorzędowej prowadzony jest autorski program ambulatoryjny o nazwie „Razem" obejmujący swym działaniem osoby uzależnione i ich rodziny[38]. Program uwzględnia znaczenie rodziny uzależnionego w procesie zdrowienia. Jest to model integralny, ponieważ do jego realizacji konieczne jest zaangażowanie rodziny oraz wychowawców, a także środowiska rówieśniczego[39]. Program realizowany jest przez psychologa, terapeutę, certyfikowanych specjalistów uzależnień i współuzależnienia. Uczestnikami są osoby pełnoletnie, zdiagnozowane jako uzależnione. Równolegle prowadzone są zajęcia dla rodzin osób uzależnionych w ramach programu „Poradnia rodzinna". Zajęcia te skierowane są głównie do rodziców młodych ludzi leczących się w poradni, jak i przebywających w placówkach stacjonarnych odległych od Opola. Tabela 3 uwidacznia nam liczbę osób uczestniczących w spotkaniach dla rodziców. Są to liczby potwierdzające, że uzależnienie to problem całej rodziny.

---

[38] Program „Razem" pierwotnie został opracowany przez byłych członków Stowarzyszenia na podstawie lecznictwa odwykowego J. Mellibrudy. Następnie został zmodyfikowany, czerpiąc wskazówki z programu A. i P. Bakułów. Szerzej: A. Bakuła, P. Bakuła, *Terapia uzależnienia – współuzależnienia*, Warszawa 2003, s. 13.

[39] M. Kwolek-Pawełczak, *Gdzie szukać pomocy*, [w:] *Dziecko i jego środowisko. Uzależnienia a dzieci i młodzież*, red. A. Steciwko, I. Pirogowicz, Wrocław 2006, s. 36.

Tabela 3

Zajęcia dla rodziców prowadzone przez terapeutów i psychologów

Zajęcia dla rodziców	Lata			
	2006	2007	2008	2009
Liczba osób uczestniczących w zajęciach	557	452	483	455
Liczba zajęć	46	45	46	43

Źródło: Sprawozdania z działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu za lata 2006–2009.

Praca z rodziną uzależnionego w poradni podzielona jest na dwa etapy:

– część psychoedukacyjną, poruszającą następujące obszary: przyczyny sięgania przez młodych ludzi po narkotyki; uzależnienie jako choroba – objawy, cechy, fazy; psychologiczne mechanizmy uzależnienia; narkotyki – objawy intoksykacji i efekty działania; współuzależnienie jako forma przystosowania się do funkcjonowania osoby uzależnionej; interwencje wobec osoby uzależnionej; konstruktywne i destrukcyjne formy pomagania osobie uzależnionej; ocena skuteczności dotychczasowych działań;

– część terapeutyczna, której celem jest: odbarczenie z poczucia winy jakie mają osoby posiadające uzależnione dziecko; uzyskanie wglądu we własne problemy, trudności, ograniczenia i możliwości; przełożenie nabytych umiejętności i przemyśleń na działania w różnych obszarach życia; wzmocnienie autonomii działań; praca nad budowaniem satysfakcjonujących relacji z bliskimi, dawaniem i braniem wsparcia, poczuciem własnej wartości, radzeniem sobie ze stresem[40].

Terapię osoby uzależnionej zawsze rozpoczyna się od rozmowy indywidualnej, wypełnienia formularza autodiagnozy oraz podpisania kontraktu. Formularz autodiagnozy został stworzony w oparciu o osiowe objawy uzależnienia, jakimi są: silna, natrętna potrzeba spożywania narkotyku lub alkoholu; upośledzona zdolność kontrolowania zażywania narkotyków lub picia alkoholu; objawy abstynencyjne oraz zażywanie lub picie w celu ich złagodzenia; tolerancja na narkotyki lub alkohol; koncentracja wokół zażywania lub picia; zażywanie narkotyków i spożywanie alkoholu pomimo przeciwwskazań społecznych i zdrowotnych. Osoba uzależniona, podpisując kontrakt, zgadza się zachować abstynencję, wykonać badania laboratoryjne,

[40] A. Bakuła, P. Bakuła, *Terapia uzależnienia*..., op.cit., s. 14.

wykonywać zadania powierzone przez terapeutów, przychodzić regularnie na zajęcia, nie stosować przemocy psychicznej i fizycznej, dbać o czystość. Złamanie reguł powoduje wykluczenie z grupy. Rodzaj przewinienia określa długość wykluczenia z grupy. Każdy z uczestników programu zobowiązany jest do rozpoczęcia lub kontynuowania nauki. Jeżeli nauka odbywa się w systemie zaocznym uzależniony powinien pracować, zarabiając na własne utrzymanie. Grupy terapeutyczne nie przekraczają 12 osób. Program obejmuje trzy etapy:

– grupy wstępnej – zajęcia mają charakter edukacyjny i informacyjny. Awans do grupy następnej następuje maksymalnie po trzech miesiącach;

– podstawowej – zajęcia mają charakter terapeutyczny. Awans do grupy następnej następuje maksymalnie po 12 miesiącach;

– dalszego zdrowienia – zajęcia terapeutyczne, kształtujące odpowiednie postawy do edukacji, pracy, poprawne relacje z rodziną i bliskimi, cele życiowe, samoocenę i poczucie własnej wartości. Zajęcia w tej grupie trwają od 8–10 miesięcy.

Terapia zwiększa umiejętności intrapsychiczne i interpersonalne młodego pacjenta, a tym samym poprawia jego funkcjonowanie w rodzinie i społeczeństwie[41]. Jak pokazuje tabela 4 nielicznym udaje się wytrwać do końca terapii.

Tabela 4

Uczestnictwo uzależnionych w grupach terapeutycznych

Grupa (spotkań grupowych = 40)	Lata			
	2006	2007	2008	2009
Wstępna	500	450	247	250
Podstawowa	2 100	2 100	2 100	1 900
Dalszego zdrowienia	270	270	270	270
Ukończyło cały cykl	6	3	2	5

Źródło: Sprawozdania z działalności Stowarzyszenia na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek" w Opolu za lata 2006–2009.

W ramach profilaktyki trzeciorzędowej prowadzone są również grupy wsparcia („Anonimowi Narkomani") w Areszcie Śledczym w Opolu, Zakładzie Karnym w Opolu, Areszcie Śledczym w Kędzierzynie-Koźlu

[41] M. Nowak, *Praktyczne aspekty oddziaływań terapeutycznych wobec młodzieży zagrożonej uzależnieniami i uzależnionej w warunkach leczenia ambulatoryjnego*, [w:] *Dziecko i jego środowisko…*, op.cit., s. 78–79.

oraz Zakładzie Karnym w Kluczborku. Ponadto w Areszcie Śledczym w Kędzierzynie-Koźlu prowadzone są konsultacje dla osadzonych, które mają na celu kierowanie skazanych uzależnionych do zakładów karnych prowadzących terapię.

Innym tego rodzaju działaniem jest program – „Lepiej być wolnym"[42]. Jego celem jest zmiana zidentyfikowanych czynników ryzyka leżących głównie w skłonności do sięgania przez młodych ludzi po środki zmieniające nastrój, także w warunkach izolacji penitencjarnej; braku rzetelnej wiedzy odnośnie wpływu alkoholu i narkotyków na organizm oraz zachowanie człowieka; deficytach umiejętności psychospołecznych u osób pozbawionych wolności; nieznajomość konsekwencji odpowiedzialności karnej wynikającej z ustawy o zapobieganiu narkomanii. Cele szczegółowe programu są następujące:

– zapobieganie nadużywaniu alkoholu oraz odurzaniu się narkotykami przez uczestników programu (także w warunkach izolacji);

– przekazanie wiedzy na temat szkodliwości substancji uzależniających i procesu uzależniania się od tych środków;

– nabycie umiejętności psychospołecznych potrzebnych w trzeźwym życiu;

– zapoznanie z podstawowymi mechanizmami uzależnienia i sposobami leczenia;

– przedstawianie sytuacji i problemów rodziny osoby uzależnionej;

– zapoznanie uczestników zajęć z podstawową wiedzą na temat stanów emocjonalnych oraz z językiem uczuć, umiejętność rozpoznawania uczuć i wyrażania swoich uczuć;

– ukazanie nieuchronnych zmian w organizmie człowieka na skutek zażywania środków psychoaktywnych.

Zajęcia obejmują tematy związane z mitami narkotykowymi i alkoholowymi; używaniem i nadużywaniem narkotyków i alkoholu, pułapką uzależnienia i mechanizmów powstawania uzależnienia; współuzależnienia; emocji; wolności i odpowiedzialności. Adresatami programu są młodociani skazani oraz dorośli, którzy mają określone zadania z profilaktyki uzależnienia od środków odurzających. Każdy uczestnik po zakwalifikowaniu jest zapoznawany z celami zajęć oraz zmotywowany do podpisania kontraktu na systematyczny i aktywny udział w programie. Grupy zajęciowe są 12-osobowe; czas trwania to dwa cykle:

[42] Autorem i zarazem osobą prowadzącą zajęcia w ramach programu jest Jan Sośnicki. Program realizowany był w okresie od listopada do grudnia 2010 r.

sześć spotkań po dwie godziny. Program realizowany jest za pomocą głównie metod aktywizujących, tj. pogadanki, burzy mózgów, dyskusji, psychozabawy i innych, uzupełnieniem jest miniwykład.

Podsumowanie

Stowarzyszenie na rzecz Ludzi Uzależnionych „To Człowiek", prowadzi profilaktykę i resocjalizację osób uzależnionych na wszystkich poziomach. Profilaktyka trzeciego rzędu prowadzona w formie ambulatoryjnej skierowana jest do młodzieży i ich rodzin. Głównym założeniem programu jest stwierdzenie, że nie jest możliwa pełna resocjalizacja młodego człowieka bez współpracy jego rodziny. Stowarzyszenie prowadzi również edukację oraz profilaktykę na rzecz społeczności lokalnych. Odbywa się to w formie zajęć, szkoleń i treningów skierowanych do młodzieży oraz innych grup, np. kadry więziennej. Jest to profilaktyka pierwszego rzędu. W Stowarzyszeniu działa również Telefon Zaufania HIV/AIDS oraz Narkomania czynny w godzinach pracy placówki. Ponadto w ramach profilaktyki drugorzędowej świadczone jest poradnictwo z zakresu uzależnień i współuzależnienia, realizowane przez osoby posiadające stosowne kwalifikacje.

Literatura

Cekiera C., *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1999.

Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa 1980.

Dziecko i jego środowisko. Uzależnienia a dzieci i młodzież, red. A. Steciwko, I. Pirogowicz, Wrocław 2006.

Dziewiecki M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2000.

Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999.

Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993.

Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 1997.

Gęsicki J., *Sytuacja ucznia w szkole*, Warszawa 1990.

Górski S., *Metodyka resocjalizacji,* Warszawa 1985.

[http://toczlowiek.eopolszczyzna.pl], dostęp: 2011 r.

[http://www.kbpn.gov.pl], dostęp: 2011 r..

Kompendium wiedzy o profilaktyce, t. 1, red. M. Andreotti, F. Bruno, Warszawa 1996.

Materiały z Regionalnej Konferencji Szkoleniowej nt. „Przeciwdziałanie patologii wśród dzieci i młodzieży, tworzenie lokalnych systemów profilaktyczno-wychowawczych", Szczyrk, 26–27 maja 2000, red. L. Nastuła, Częstochowa 2000.

M e l l i b r u d a J., *Profilaktyka problemowa*, „Remedium" 1997, nr 10.

M i c h a l s k a K., *Kampania przeciwko krzywdzeniu i zaniedbywaniu dzieci*, „Niebieska Linia" 2000, nr 4.

M o c z y d ł o w s k a J., P e ł s z y ń s k a J., *Profilaktyka w szkole dla młodzieży niedostosowanej społecznie*, Rzeszów 2004.

O k o ń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

O s t a s z e w s k i K., *Nowe definicje w profilaktyce*, „Remedium" 2005, nr 7/8.

P o d g ó r e c k i A., *Profilaktyka społeczna*, „Gazeta Prawnicza" 1976, nr 9.

Profilaktyka w środowisku lokalnym, red. L. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

Profilaktyka w teorii i praktyce wychowawczej: Materiały IV Wojewódzkiego Forum Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, Bytom 17–18 listopada 1999 r., red. A. Axenti, Katowice 2000.

S z c z ę s n y W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.

S z p r i n g e r M., *Profilaktyka społeczna. Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Kielce 2004.

S z y m a ń s k a J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000.

Z a j ą c z k o w s k i K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000.

ANNA MAJCHROWSKA

Prevention of an addiction as an instance of the „That Human" association for addicted people activity in Opole

This article raises issues of addiction prevention. It begins with a presentation of spectrum of the prevention definition, then its divisions and levels. The subject of the paper, focuses on presenting the scope of preventive activities of the Association „That Human". This association is nonprofit with a local range, functioning since 2004. Thanks to its therapists, psychologists and volunteers, it is possible to implement prevention at all three levels. Therapists and volunteers have been acting on behalf of local communities conducting classes in educational institutions throughout the Opole province, what is more various professional groups are being trained. In addition, preventive-social service operating at the association is conducted to therapy for drug addicts, and counseling. The Association places great emphasis on the influencing the on families, because it is important condition to complete rehabilitation of young people. The article also describes examples of preventive programs implemented by members of „That Human". Figures, contained in the Reports on the Activities of the Association for Addicted People „That Human" in Opole were used in this paper. They show clearly that the addiction prevention is an important issue, and there is a great demand for it.

ANNA ŚLIWA

Metody rozwiązywania konfliktów przez wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Namysłowie (raport z badań)

Podstawy porozumiewania się międzyosobowego

Porozumiewanie się międzyosobowe jest sprawą zasadniczą dla naszego dobrostanu i podstawą skuteczności w różnorodnych sytuacjach życia codziennego. Porozumiewanie się jest niezbędne do zaspokojenia każdej potrzeby, głównie potrzeby samooceny czyli wiary w to, że jest się człowiekiem wartościowym, godnym szacunku. Najwyższą kategorię potrzeb stanowi potrzeba samourzeczywistnienia, czyli pragnienie maksymalnego rozwoju swoich możliwości i dążenie do tego, by stać się jak najlepszym człowiekiem. Porozumiewanie ma charakter transakcyjny, co przejawia się w relacjach między ludźmi. Jakość interakcji między wychowawcami a wychowankami jest sprawą obustronną, gdyż wychowankowie oddziałują na wychowawców w takim samym stopniu, jak wychowawcy na wychowanków.

Badania zebrane przez Marianne Danton i Laurę Stafford wskazują, że wychowawcy o niskim poczuciu własnej wartości mają skłonność do wysyłania większej liczby sygnałów osłabiających poczucie wartości własnych wychowanków, którzy w odpowiedzi prawdopodobnie będą się zachowywali tak, że wychowawcy poczują się jeszcze mniej wartościowi. Osoby porozumiewające się ze sobą wywierają na siebie wzajemny wpływ.

Przez wiele lat badacze zastanawiali się nad definicją pojęcia „porozumiewanie się". Ustalono, że jest ono złożonym procesem, na który wpływa wiele elementów. Porozumiewanie się międzyosobowe można zdefiniować ilościowo, biorąc pod uwagę liczbę porozumiewających się osób, albo jakościowo – przez charakter relacji łączącej

te osoby. W przypadku ujęcia jakościowego relacje interpersonalne są niepowtarzalne, niezależne, niezastąpione. Ich cechą jest też ujawnianie siebie. Stosunkowo rzadko, nawet w bliskich związkach zachodzi wartościowe porozumiewanie się międzyosobowe[1].

Celem optymalnego porozumiewania się, musimy unikać nieporozumień, które go zakłócają. Niewskazany jest nadmiar informacji, niezależnie od tego, że wyrażanie siebie jest wartościowe. Zbyt duża liczba komunikatów może wywołać lub powiększyć istniejący już problem. Komunikacja, nawet najlepsza, nie jest środkiem na wszystkie problemy.

Znaczną rolę w porozumiewaniu się odgrywają kompetencje, przez które rozumiemy umiejętność uzyskiwania pożądanych rezultatów w relacjach z innymi przez budowanie wzajemnego kontaktu na zasadach akceptowanych przez każdą ze stron. Nie istnieje jeden optymalny sposób komunikowania się.

Cechy, które charakteryzują efektywne porozumiewanie się międzyosobowe to:

– szeroki repertuar możliwości – oznaczający stosowanie różnych podejść, w zależności od sytuacji. Szanse na to, że zachowamy się kompetentnie wzrastają, gdy mamy w swoim repertuarze wiele opcji porozumiewania się;

– zdolności przystosowawcze – trzeba umieć wybrać w konkretnej sytuacji właściwe zachowanie. Skuteczne porozumiewanie się oznacza wybór stosowny do sytuacji;

– umiejętność zachowania się – praktyka jest kluczem do zdobycia umiejętności. Po dokonaniu wyboru trzeba skutecznie zastosować wybraną metodę;

– zaangażowanie – przejawiające się głównie w dbałości o partnera i w trosce o przedmiot porozumienia. Najskuteczniejsze jest porozumiewanie, które przynosi korzyść wszystkim zaangażowanym;

– przyjęcie postawy empatycznej – wówczas, kiedy ludzie rozumieją punkt widzenia partnera mają większą szansę na wymianę wiadomości. Dlatego tak istotnym elementem kompetencji w porozumiewaniu się jest empatia. Nie wszyscy wyrażają swoje myśli i uczucia dostatecznie jasno, i wówczas przydatna jest umiejętność wyobrażenia sobie, jak sprawy wyglądają z perspektywy drugiej osoby;

---

[1] R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne*, Poznań 2006, s. 19.

– złożoność poznawcza – to zdolność do tworzenia interpretacji pozwalających ujrzeć problem wielowymiarowo. Zdolność tworzenia różnych interpretacji zachowania innych dowodzi większej wrażliwości konwersacyjnej;

– samoobserwacja – to proces obserwowania własnych zachowań i wykorzystanie w ten sposób zdobytych informacji do modyfikowania swoich działań.

Wymienione cechy pomagają w optymalnym porozumiewaniu się. Jednak zarówno nadmiar, jak i niedobór tych cech prowadzi do niekompetentnego porozumiewania się. Nadmiar empatii, zbyt rozbudowana złożoność poznawcza mogą prowadzić do postrzegania najdrobniejszych aspektów sprawy, blokując tym samym swobodę podejmowania jakichkolwiek działań. Natomiast zbyt duża doza samoobserwacji może prowadzić do tego, że troska o formę przysłoni potrzebę dochowania wierności swoim przekonaniom.

Funkcje, zadania i role Ośrodka

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Namysłowie jest prowadzony dla dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji. Jest to instytucja o charakterze resocjalizacyjno-wychowawczym.

Statut Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Namysłowie określa szczegółowe cele i zadania Ośrodka oraz sposób wykonywania tych zadań, z uwzględnieniem zadań profilaktyczno-wychowawczych, edukacyjnych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych, w tym wynikających z indywidualnych programów pracy z wychowankami. Ośrodek zapewnia wychowankom całodobową opiekę i prowadzi działalność w ciągu całego roku kalendarzowego.

Do zadań Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami prawnymi, jak i społecznymi.

Zadania te są realizowane przez[2]:

---

[2] Na podstawie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wy-

– organizowanie zajęć dydaktycznych, profilaktyczno-wychowawczych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych umożliwiających nabywanie umiejętności życiowych ułatwiających prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i społecznym;

– pomoc w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej, z uwzględnieniem możliwości i zainteresowań wychowanków;

– udzielanie pomocy rodzicom (prawnym opiekunom) w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju dzieci i młodzieży, w szczególności w zakresie rozwijania potencjalnych możliwości oraz unikania zachowań ryzykownych.

Ośrodek umożliwia udział w indywidualnych lub grupowych zajęciach specjalistycznych w zakresie terapii pedagogicznej, zajęciach psychoedukacyjnych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, profilaktyki społecznej i resocjalizacji, a także umożliwia udział w zajęciach sportowych, turystycznych, rekreacyjnych oraz kulturalno-oświatowych. Zajęcia te są prowadzone w wymiarze co najmniej czterech godzin tygodniowo.

Podstawową formą organizacyjną pracy z wychowankami w Ośrodku jest grupa wychowawcza licząca od 8 do 12 wychowanków. Wychowawca jest odpowiedzialny za realizację indywidualnego programu pracy z wychowankiem, odpowiednio resocjalizacyjnego lub terapeutycznego. W tym zakresie wychowawca współpracuje z innymi pracownikami Ośrodka i rodzicami.

Do zadań zespołu wychowawczego należy w szczególności[3]:

– diagnozowanie problemów wychowanka;

– ustalanie indywidualnego programu pracy z wychowankiem, odpowiednio resocjalizacyjnego lub terapeutycznego na podstawie projektu przygotowanego przez wychowawcę grupy wychowawczej;

– analizowanie stosowanych metod pracy z wychowankiem i wybór skutecznych form pomocy;

– okresowe ocenianie efektów pracy z wychowankiem i jego środowiskiem rodzinnym;

– prognozowanie oczekiwanych efektów działań odpowiednio resocjalizacyjnych lub terapeutycznych.

---

sokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, DzU z 2005 r. nr 17, poz. 141.

[3] Ibid.

Te młode osoby, w placówkach do których trafiają, mają odnaleźć swoje miejsce, nauczyć się pełnienia ról: dziecka, ojca, matki, kolegi, doznać zaspokojenia wszelkich potrzeb związanych z zadaniami poszczególnych etapów wieku rozwojowego, jak i potrzeb psychospołecznych charakterystycznych dla całej populacji ludzkiej.

Następnie zostaną przedstawione funkcje, jakie spełnia Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Namysłowie.

Przez funkcję placówki opiekuńczo-wychowawczej należy rozumieć całokształt obowiązujących działań nakierowanych na realizację celów i zadań wynikających z potrzeb społecznych i wyznaczanych przez społeczeństwo. Zatem podstawowej funkcji instytucji opiekuńczo-wychowawczej wynikają określone zadania:

– wyrównywanie startu życiowego dzieci i młodzieży;

– zaspokajanie potrzeb wychowanków;

– rozwijanie zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień wychowanków;

– regulacja zachowania się, działań, dążeń i aspiracji życiowych oraz kształtowanie postaw, przekonań, poglądów i stosunków międzyosobniczych.

Troska o właściwe oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze wobec dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie była, jest i pozostanie w kręgu uwagi społeczeństw, a szczególnie nauczycieli i pedagogów. W rozwoju myśli resocjalizacyjnej na szczególną uwagę zasługuje fakt oddzielania młodzieży wykolejonej od dorosłych przestępców w zakładach karnych. Ten system rozdziału młodocianych od dorosłych przestępców, którzy musieli przebywać w odosobnieniu od swoich środowisk rodzinnych i rówieśniczych, umożliwił poszukiwanie i stosowanie środków oddziaływań wychowawczych, jakie powinny być stosowane wobec dzieci i młodzieży.

System wychowania i resocjalizacji w ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych to całokształt rozwiązań organizacyjnych i metodycznych dotyczących działalności placówek. Przyjmując, że charakter kształtowanego systemu zależy przede wszystkim od celów i zadań ośrodków, o specyfice którego decyduje stopień demoralizacji lub niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży do niego kierowanych, inne będą podstawowe założenia systemu wychowania, a inne oddziaływań resocjalizujących. Ośrodki resocjalizujące z racji swego powołania muszą spełniać podwójną rolę. Z jednej strony mają być

miejscem odbywania orzeczonego przez sąd rodzinny środka tymczasowego zatrzymania nieletnich, z drugiej zaś strony mają spełniać rolę instytucji resocjalizacyjnej, opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej. Połączenie tych celów nie jest zadaniem prostym, bowiem metody i techniki oddziaływań wychowawczych i resocjalizujących są ustawicznie dostosowywane do możliwości poznawczych wychowanka i grupy rówieśniczej. Elementy systemu wychowania i resocjalizacji funkcjonujące w placówkach resocjalizacyjnych i wychowawczych ujmują w całość ich „życie". Nie systematyzując elementów według mniej lub bardziej ważnych w oddziaływaniach resocjalizujących i wychowawczych, eksponowane są przez wychowawców wartości, które ukierunkowane są na kształtowanie osobowości wychowanka oraz kształtowanie pożądanych zachowań prospołecznych.

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza przejawia się w celowej i planowej działalności, ukierunkowanej bezpośrednio na kształtowanie cech instrumentalnych i kierunkowych osobowości dzieci i młodzieży oraz wyrównywanie braków w ich sferze psychofizycznej i warunkach środowiskowych życia, a także optymalne zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb młodej generacji.

Funkcja założona to zamierzone, intencjonalne skutki tej działalności, wyrażone w formie celów i zadań, a funkcja rzeczywista to coś więcej, obejmuje ona także niezamierzone efekty tej działalności.

Ośrodek przede wszystkim stwarza warunki do[4]:

– poszanowania podmiotowości dziecka, wysłuchiwania jego zdania i w miarę możliwości uwzględniania jego wniosków we wszelkich dotyczących go sprawach oraz informowania dziecka o podejmowanych wobec niego działaniach;

– zapewnienia poczucia bezpieczeństwa;

– dbałości o poszanowanie i podtrzymanie związków emocjonalnych dziecka z rodzicami, rodzeństwem i innymi osobami, zarówno spoza placówki opiekuńczo-wychowawczej, jak i przebywającymi lub zatrudnionymi w tej placówce;

– uczenia nawiązywania więzi uczuciowych oraz związków interpersonalnych;

– poszanowania potrzeb religijnych dziecka;

---

[4] Na podstawie: Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, DzU z 2005 r. nr 64, poz. 593.

– zapewnienia dzieciom warunków sprzyjających utrzymywaniu osobistych kontaktów z rodziną;

– uczenia poszanowania tradycji i ciągłości kulturowej;

– uczenia planowania i organizowania codziennych zajęć stosownie do wieku dziecka;

– uczenia organizowania czasu wolnego, w tym uczestniczenia w zajęciach kulturalnych, rekreacyjnych i sportowych;

– kształtowania u dzieci nawyków i uczenia zachowań prozdrowotnych;

– fizycznego, psychicznego i poznawczego rozwoju dziecka;

– przygotowania dzieci do ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie oraz uczenia samodzielności w życiu;

– wyrównywania deficytów rozwojowych wychowanków.

Najważniejszym celem Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego jest taka działalność, by podopieczny mógł w przyszłości stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa. Jedyną drogą do osiągnięcia tego celu jest stwarzanie odpowiednich sytuacji wychowawczych, w których wychowanek będzie mógł w pełni rozwijać swoją osobowość.

Charakterystyka terenu badań i badanej populacji

Badania przeprowadzone zostały w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym Towarzystwa Interwencji Społecznych w Namysłowie. Ośrodek ten jest placówką niepubliczną, jedyną tego typu w Polsce. Początkowo był Ośrodkiem dla 80 chłopców w wieku 14–20 lat. W strukturze organizacyjnej posiadał szkołę podstawową z klasami siódmą i ósmą, trzyletnią zasadniczą szkołę zawodową, warsztaty szkolne oraz internat. W roku 2000 liczbę miejsc zredukowano do 30, zlikwidowano szkołę podstawową, a cykl nauczania w szkole zawodowej skrócono do dwóch lat.

Od 1 września 2002 roku Starostwo Powiatowe w Namysłowie przekazało zadanie prowadzenia Ośrodka stowarzyszeniu o nazwie Towarzystwo Interwencji Społecznych z siedzibą w Nysie. Wraz ze zmianą organizacji uległo również zmianie zatrudnienie wychowawców, którzy jako pracownicy jednostki niepublicznej nie podlegają większości przepisów Karty Nauczyciela. Poza strukturą organizacyjną Ośrodka znalazła się wówczas szkoła, która nadal formalnie pozostała pod nadzorem starostwa i dyrekcji zespołu szkół (specjalnych),

jako część tego zespołu. W celu uregulowania sytuacji i jedności oddziaływań od 1 września 2004 r. szkoła również jako niepubliczna powróciła do struktur Ośrodka.

Wychowankami Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Towarzystwa Interwencji Społecznych w Namysłowie jest młodzież w wieku od 13 do 18 lat, w wyjątkowych sytuacjach do 21. roku życia, w normie intelektualnej. Podczas badań w Ośrodku przebywało ponad 30 chłopców w wieku od 16 do 19 lat, wobec których sąd zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej. W badaniach udział wzięło 30 chłopców w wieku 16–19 lat.

Wyniki badań

Sytuacje trudne są przez wychowanków najczęściej rozwiązywane przez rozmowę lub otwarty atak. Nieliczni uciekają, poddają się. Tylko jeden z wychowanków nie wie, jak ma się zachować w sytuacji trudnej. Osobie tej ewidentnie brak asertywności, jednakże odznacza się wysokim poczuciem własnej wartości.

Badani wychowujący się w rodzinach pełnych znacznie częściej sytuacje trudne rozwiązują przez rozmowę. Natomiast chłopcy, których wychowywała tylko mama, wybierają jako sposób zachowania otwarty atak.

Przy rozwiązywaniu sytuacji trudnych wychowankowie wykazują się dużą asertywnością, ale przejawiają także agresję czynną. Dane dotyczące tej kwestii zawiera tabela 1.

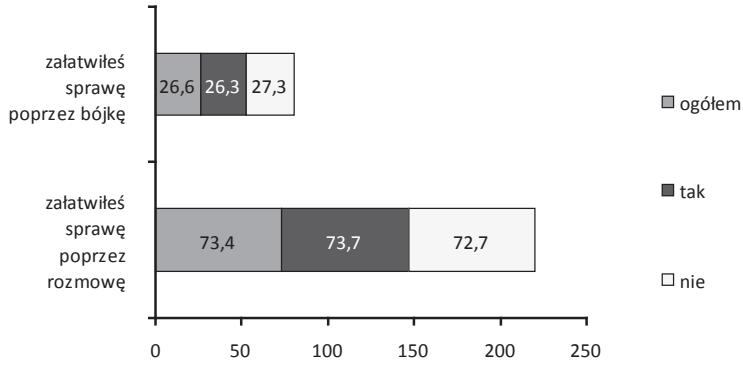
Tabela 1

Opinie wychowanków dotyczące ich zachowania się w sytuacjach trudnych w zależności od osób wychowujących

Zachowania w sytuacjach trudnych	Osoby wychowujące				Ogółem	
	tylko mama		mama i tata			
	liczba	[%]	liczba	[%]	liczba	[%]
Uciekasz, poddajesz się	3	23,1	1	4,8	4	11,8
Otwarcie atakujesz	7	53,8	6	28,6	13	38,3
Atakujesz z ukrycia	–	–	2	9,5	2	5,8
Nie wiesz co zrobić	–	–	1	4,8	1	2,9
Rozmawiasz	3	23,1	11	52,3	14	41,2
Razem	13	100,0	21	100,0	34	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Sposób podchodzenia wychowanków do sytuacji konfliktowych wskazują wyniki badań przedstawione na rycinie 1.



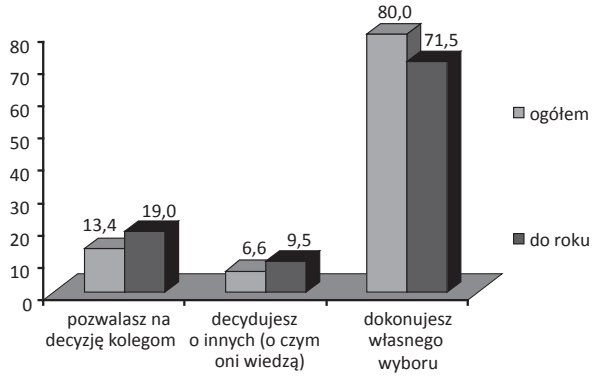
Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 1. Wpływ odwiedzania wychowanków przez rodziców na podejście do sytuacji konfliktowych (%)

Chłopcy w podejściu do sytuacji konfliktowych wykazują się wysokim poziomem umiejętności komunikacji, nieliczni tylko agresją czynną. Żaden z nich nie rozmawia z wychowawcą o konflikcie z kolegą. Odznaczają się lojalnością wobec siebie, gdyż żaden nie mówi źle o innych i nie „napuszcza" innych kolegów. Znacznie częściej sytuacje konfliktowe przez rozmowę rozwiązują wychowankowie, którzy mają bardzo dobry kontakt ze swoją rodziną, są odwiedzani.

Wychowankowie niechętnie wypowiadali się na temat sytuacji konfliktowych ze swoimi kolegami. Jako główną przyczynę konfliktu najczęściej wskazywali kłótnie o pieniądze. Drugim ważnym powodem koleżeńskiego konfliktu była „walka o dziewczynę", często kończącą się bójką. Jeden z chłopców „skopał i pobił" swojego kolegę, gdy ten „sprzedał go" innemu koledze. Zaznacza, że „męczyły go później wyrzuty sumienia". W dalszej kolejności pojawiały się konflikty o miejsce przy komputerze, o wyjście z Ośrodka.

Rezultaty badań dotyczących zachowywania się wychowanków podczas podejmowania decyzji przedstawia rycina 2.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 2. Podejmowanie decyzji przez wychowanków a długość pobytu w Ośrodku (%)

Wychowankowie wykazali się asertywnością. Prawie wszyscy dokonują własnego wyboru. Niektórzy pozwalają, by zadecydowali koledzy, ale nigdy nie podejmują decyzji za kolegów, chyba, że oni o tym wiedzą. Natomiast przebywający w Ośrodku ponad rok dokonują własnego wyboru.

Osoby, które chcą, by decydowali za nich koledzy, to ludzie młodzi, o niskim poczuciu własnej wartości. Za innych decydują ci z wysokim poczuciem własnej wartości, którzy są asertywni.

Kolejne pytanie – skierowane do badanych – o postrzeganie osiągania sukcesu, odsłoniło całkowity brak asertywności wychowanków, co ilustrują dane zawarte na rycinie 3.

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 3. Postrzeganie przez wychowanków osiągania sukcesu a osoby wychowujące (w %)

Respondenci wykazują brak wiary we własne możliwości i umiejętności, nie biorą losu we własne ręce, odpowiedzialności za szczęście (uważają, że jest ono zależne od innych), nie walczą o sukces. Tłumaczą sobie, że sukces od nich samych nie zależy. Prawie wszyscy uważają, że sukces to „kwestia szczęścia", ewentualnie można go osiągnąć „przez zbijanie kolegów" (czyli wprowadzanie ich w błąd). Osoby wychowujące się w rodzinach pełnych jednomyślnie uważają, że sukces to tylko kwestia szczęścia.

Podsumowanie

Analiza wyników badań pozwala na następujące stwierdzenia:

1. Sytuacje trudne są przez wychowanków najczęściej rozwiązywane przez rozmowę lub otwarty atak. Wykazują się przy tym dużą asertywnością, ale przejawiają także agresję czynną.

2. Wychowankowie nie rozmawiają z wychowawcami o konfliktach z kolegami. Odznaczają się lojalnością wobec siebie, żaden nie mówi źle o innych i nie „napuszcza" innych kolegów.

3. Przy podejmowaniu trudnych decyzji wychowankowie ewidentnie wykazują się asertywnością. Prawie wszyscy dokonują własnego wyboru. Niektórzy pozwalają, by zadecydowali koledzy. Ale nigdy nie podejmują decyzji za kolegów, chyba, że oni o tym wiedzą.

Przeprowadzone badania pozwalają również na sformułowanie wniosków praktycznych dla komunikowania interpersonalnego wychowanków placówki resocjalizacyjno-wychowawczej:

1. W działalności opiekuńczo-wychowawczej dobra, wzajemna komunikacja między wychowankami pozwala konfrontować poglądy i stanowiska. Dlatego trzeba stwarzać okazję do poznania się wychowanków, ich zainteresowań, potrzeb. Pomaga im to łatwiej i skuteczniej przezwyciężać młodzieńcze problemy.

2. Akceptacja drugiej osoby, czynne i uważne słuchanie, komunikowanie „ja" – to reguły, których stosowanie zapewnia optymalne porozumiewanie się.

3. Skuteczne porozumiewanie się można osiągnąć przez: unikanie częstego stawiania pytań, okazywanie zaufania i docenianie wagi zgłaszanych spraw.

4. Postępowanie w sytuacji konfliktowej powinno polegać przede wszystkim na uświadamianiu wychowankom postrzegania siebie

i sytuacji, których źródłem są negatywne emocje i zapewnianiu skutecznego komunikowania.

Literatura

Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne*, Poznań 2006.

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.

Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice 1998.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, DzU z 2005 r. nr 17, poz. 141.

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 roku w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, DzU z 2005 r. nr 64, poz. 593.

Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2001.

ANNA ŚLIWA

Methods of solving the conflicts by words in Youth Education Centre in Namysłów (report from research)

This article concerns the methods of solving by pupils the conflicts in Youth Education Centres in Namysłów. The authoress describes how juvenile are able to solve appearing in their life conflict situations. There were 30 boys examined in age 16–19 years, in the face which court applied educational precaution like setting in resocialization institution. In conclusion the authoress presents suggestions about resocializing treatment, what can apply pedagogical staff in this institution.

SŁAWOMIR ŚLIWA

Resocjalizacja nieletnich w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych na przykładzie Opolszczyzny (raport z badań)

Wstęp

Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze (dalej: MOW) w systemie resocjalizacji nieletnich w województwie opolskim odgrywają bardzo istotną rolę. Należy zwrócić uwagę, że w Opolskiem mamy aż trzy takie ośrodki, które zajmują się wychowaniem i resocjalizacją młodzieży. Jednakże województwo nie posiada żadnych innych instytucji zajmujących się *stricte* resocjalizacją młodych ludzi, takich jak zakład poprawczy czy schronisko dla nieletnich. W Namysłowie i Nysie są ośrodki o charakterze resocjalizacyjno-wychowawczym dla chłopców, a w Julianpolu o charakterze resocjalizacyjno-rewalidacyjnym również dla chłopców.

Ogólna liczba miejsc w tych placówkach według stanu na dzień 22 maja 2009 r. wyniosła 153 (liczba miejsc w poszczególnych jednostkach: od 32 do 75 miejsc). Szkoły funkcjonujące w MOW głównie umożliwiają kontynuację nauki na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (73% ogółu miejsc) oraz na poziomie szkoły gimnazjalnej (23%). Oferta kształcenia na etapie zasadniczej szkoły zawodowej pozwala zdobyć chłopcom następujące zawody: mechanik pojazdów samochodowych, piekarz, cukiernik, kucharz, stolarz, ślusarz[1].

Główne przyczyny umieszczenia nieletnich w MOW to przede wszystkim: nierealizowanie obowiązku szkolnego, stosowanie agresji

[1] J. K u l e s z a, *Analiza bazy i struktur miejsc w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych i Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii*, Warszawa 2009, s. 91.

i przemocy wobec rówieśników oraz najbliższego otoczenia, przejawy demoralizacji, a także popełnione czyny karalne [2].

Tabela 1

Przyczyny zastosowania środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW

Główna przyczyna	Liczba wychowanków	[%]
Niezrealizowanie obowiązku szkolnego (wagary, ucieczki)	662	30,58
Stosowanie agresji i przemocy wobec rówieśników i najbliższego otoczenia	355	16,40
Przejawy demoralizacji typu: picie alkoholu, odurzanie się, prostytucja	391	18,06
Popełnianie czynów karalnych, np.: rozboje, wandalizm, kradzieże, pobicia	725	33,49
Inne	32	1,48
Razem	2 165	100,00

Źródło: P. Kędzierski, J. Kulesza, *Analiza przyczyn umieszczania dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS nt.: w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki*, Warszawa 2008, s. 4.

Podstawy prawne resocjalizacji nieletnich

Podstawy prawne resocjalizacji nieletnich w ustawodawstwie polskim określa ustawa o postępowaniu wobec nieletnich z dnia 26 października 1982 r. (DzU z 2010 r. nr 33, poz. 178 dalej: u.p.n.), którą stosuję się wobec nieletnich w zakresie:

– zapobiegania i zwalczania demoralizacji – w stosunku do osób, które nie ukończyły 18 lat;

– postępowania w sprawach o czyny karalne – w stosunku do osób, które dopuściły się takiego czynu po ukończeniu 13 lat, ale nie ukończyły 17 lat;

– wykonywania środków wychowawczych lub poprawczych – w stosunku do osób, względem których środki te zostały orzeczone, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez te osoby 21 lat.

Po pierwsze, nieletnim w znaczeniu ścisłym jest osoba, która w chwili popełnienia czynu nie ukończyła 17 lat. Ustawa wyróżnia

[2] P. Kędzierski, J. Kulesza, *Analiza przyczyn umieszczania dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS nt.: w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki*, Warszawa 2008, s. 4.

grupę osób w wieku od 13 do 17 lat, które popełniły czyn karalny. Druga grupa to osoby, które nie ukończyły 13 lat. Do tej grupy osób stosuje się przewidziane w ustawie środki w celu zwalczania i zapobiegania demoralizacji. Tak również mogą być traktowane osoby powyżej 13. roku życia, które wykazują przejawy demoralizacji, ale nie dopuściły się jednak czynu karalnego. Nieletni w rozumieniu ustawy to także osoby do 21. roku życia, gdy chodzi o fazę wykonywania orzeczonych środków. Jednak nie wszystkie środki orzeczone mogą być stosowane po ukończeniu 18 lat, ponieważ wyklucza to fakt uzyskania pełnoletniości[3].

Zgodnie z preambułą do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich jej celem jest:

– przeciwdziałanie demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz stwarzanie warunków powrotu do normalnego życia tym z nich, którzy popadli w konflikt z prawem lub z zasadami współżycia społecznego;

– umacnianie funkcji opiekuńczo-wychowawczych i poczucia odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich[4].

Zapobieganie demoralizacji oznacza stosowanie środków zapobiegających zagrożeniu demoralizacją w celu powstrzymania procesu demoralizacji w jego początkowej fazie. Zwalczanie demoralizacji obejmuje stan, w którym nieletni jest już zdemoralizowany. W tym przypadku chodzi o stopień, intensywność i trwałość nieprzystosowania społecznego. Środki wychowawcze lub poprawcze stosuje się wobec nieletnich do 21. roku życia (art. 73 § 1 u.p.n.). Ta górna granica wieku odnosi się również do nieletnich, wobec których zastosowano środki wychowawcze lub poprawcze (na podstawie art. 10 § 4 k.k.). Natomiast do 18. roku życia mogą być stosowane środki wychowawcze w postaci zobowiązania nieletniego do określonego postępowania, nadzoru kuratora (art. 6 pkt. 2 i 3 u.p.n.), środki adresowane do rodziców czy opiekunów, instytucji i szkół, zmierzające do poprawy warunków wychowawczych, bytowych oraz zdrowotnych nieletniego (art. 6 pkt. 7 i 8 u.p.n.), jak również środki przewi-

---

[3] T. Bojarski, E. Skrętowicz, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2011, s. 33–37.

[4] B. Stańdo-Kawecka, *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*, Warszawa 2007, s. 299.

dziane w artykule 6 pkt. 9 u.p.n. Wykonanie pozostałych środków może trwać maksymalnie do ukończenia 21. roku życia[5].

Ustawa o postępowaniu wobec nieletnich formułuje kilka zasad postępowania z nieletnim. Przede wszystkim należy kierować się dobrem nieletniego, dążąc do osiągnięcia korzystnych zmian w jego osobowości i zachowaniu się oraz zmierzając, w miarę potrzeby, do prawidłowego spełniania przez rodziców lub opiekuna ich obowiązków wobec niego, uwzględniając przy tym interes społeczny. W postępowaniu bierze się pod uwagę osobowość nieletniego, a w szczególności wiek, stan zdrowia, stopień rozwoju psychicznego i fizycznego, cechy charakteru, a także zachowanie się oraz przyczyny i stopień demoralizacji, charakter środowiska oraz warunki wychowania nieletniego. Ponadto w każdym stadium postępowania sąd rodzinny może, z inicjatywy lub za zgodą pokrzywdzonego i nieletniego, skierować sprawę do instytucji lub osoby godnej zaufania w celu przeprowadzenia postępowania mediacyjnego.

Zgodnie z ustawą każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego – w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych – ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego czy też policji lub innego właściwego organu. Także każdy, kto dowie się o popełnieniu czynu karalnego przez nieletniego, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym sąd rodzinny lub policję. Instytucje państwowe i organizacje społeczne, które w związku ze swą działalnością dowiedziały się o popełnieniu przez nieletniego czynu karalnego ściganego z urzędu, są zobowiązane niezwłocznie zawiadomić o tym sąd rodzinny lub policję oraz przedsięwziąć czynności nie cierpiące zwłoki, aby nie dopuścić do zatarcia śladów i dowodów popełnienia czynu.

Podmioty współdziałające z sądem rodzinnym, a w szczególności: instytucje państwowe, społeczne lub jednostki samorządowe oraz

---

[5] P. Górecki, S. Stachowiak, *Ustawa o postępowaniu nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2007, s. 18.

osoby godne zaufania, w zakresie swego działania, udzielają na żądanie sądu rodzinnego informacji niezbędnych w toku postępowania.

Odpowiedzialność młodocianych względem prawa określona jest również w obowiązujących przepisach Kodeksu karnego z dnia 6 czerwca 1997 r. Artykuł 115 § 10 k.k. określa, że „młodocianym jest sprawca, który w chwili popełnienia czynu zabronionego nie ukończył 21 lat i w czasie orzekania w pierwszej instancji 24 lat"[6]. W artykule 10 § 2 k.k. ustawodawca odwołuje się do pojęcia „nieletni". Zgodnie z tym artykułem[7]:

– na zasadach określonych w kodeksie karnym odpowiada ten, kto popełnia czyn zabroniony po ukończeniu 17 lat;

– nieletni, który po ukończeniu 15 lat dopuszcza się czynu zabronionego, określonego w art. 134, art. 148 § 1, 2 lub 3, art. 156 § 1 lub 3, art. 163 § 1 lub 3, art. 166, art. 173 § 1 lub 3, art. 197 § 3, art. 252 § 1 lub 2 oraz w art. 280, może odpowiadać na zasadach określonych w tym kodeksie, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają, a w szczególności, jeżeli poprzednio stosowane środki wychowawcze lub poprawcze okazały się bezskuteczne;

– w wypadku określonym w § 2 orzeczona kara nie może przekroczyć dwóch trzecich górnej granicy ustawowego zagrożenia przewidzianego za przypisane sprawcy przestępstwo; sąd może zastosować także nadzwyczajne złagodzenie kary;

– w stosunku do sprawcy, który popełnił występek po ukończeniu 17 lat, lecz przed ukończeniem 18, sąd zamiast kary stosuje środki wychowawcze, lecznicze albo poprawcze przewidziane dla nieletnich, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają.

Metody i techniki badań

W badaniach wykorzystano autorską ankietę skierowaną do wychowanków placówek. Autorska ankieta dla wychowanków MOW składa się z 70 pytań. Głównie są to pytania posiadające skale szacun-

---

[6] M. E r n e s t, *Specyfika przestępczości nieletnich w świetle analiz statystycznych*, [w:] *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2008, s. 298.

[7] DzU z 2010 r. nr 7, poz. 46.

kowe, gdzie zastosowano pięciostopniową skalę Likerta zawierającą wybór odpowiedzi „zdecydowanie tak", „raczej tak", „nie mam zdania", „raczej nie" oraz „zdecydowanie nie". Niektóre pytania wyposażone są w kafeterie, czyli zestawy odpowiedzi o charakterze zamkniętym (alternatywne, dysjunktywne i koniunktywne) oraz półotwartym. W kwestionariuszu znajdowały się także pytania otwarte.

Ankieta dla wychowanków dotyczyła poszczególnych obszarów tematycznych:

– sytuacji rodzinnej i szkolnej wychowanków;
– problemów nieletnich w placówce i poza nią;
– wartości, zasad i celów życiowych posiadanych przez wychowanków;
– ich zainteresowań;
– problematyki ucieczek nieletnich z placówek;
– wpływu rodziców i znajomych na proces resocjalizacji.

Charakterystyka badanej grupy

Grupę badaną stanowiło 51 chłopców z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Namysłowie i Nysie w przedziale wiekowym 15–19 lat. Najliczniejszą grupę stanowili 17-latkowie (66,7%).

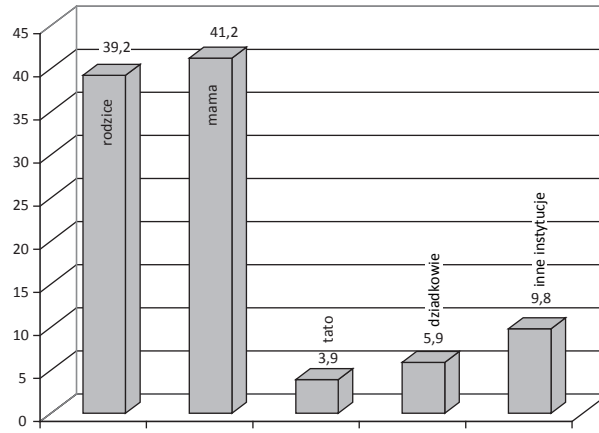
Ponad 40% badanych było wychowywanych przez samotne matki, prawie tyle samo przez obojga rodziców, niecałe 4% przez ojców. Część osób była wychowywana przez dziadków lub inne instytucje opiekuńczo-wychowawcze.

Tabela 2

Charakterystyka badanej grupy

Badana grupa		
wiek	liczba	[%]
15	2	3,9
16	6	11,8
17	34	66,7
18	8	15,7
19	1	2,0
Ogółem	51	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 1. Sprawowanie opieki nad badanymi wychowankami MOW (w %)

Ponad połowa nieletnich przyznała, że wcześniej była już karana (56,9%). W większości są to osoby, które wychowują się w rodzinach wielodzietnych.

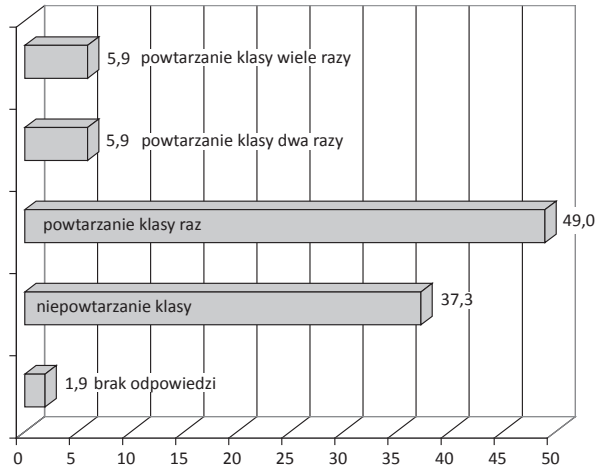
T a b e l a 3

Liczba posiadanego rodzeństwa przez osoby z badanej grupy

Badana grupa		
liczba rodzeństwa	liczba	[%]
0	7	13,7
1	11	21,6
2	14	27,5
3	7	13,7
4	4	7,8
5	4	7,8
7	2	3,9
8	1	2,0
10	1	2,0
Ogółem	51	100,0

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Prawie połowa nieletnich jednokrotnie powtarzała klasę. Dwa i więcej razy klasę powtarzało 11,8% badanych.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

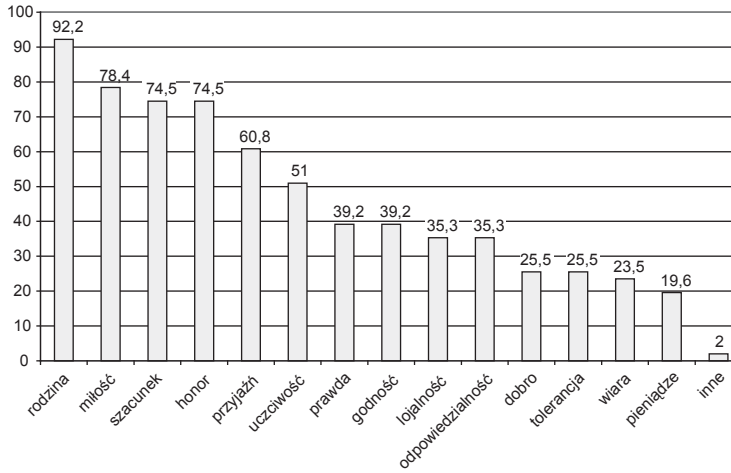
Ryc. 2. Niepowodzenia szkolne wśród badanych nieletnich (w %)

Wyniki badań

Prawie 60% badanych osób przyznało się do tego, że ich głównym problemem są popełnione czyny karalne. Dla badanych problemem są także: palenie papierosów (54%), kradzieże (49%), nadużywanie alkoholu (45,14%), problemy z nauką (31,4%), wagary (33,3%), agresja (45,1%), przemoc (25,5%), zażywanie narkotyków (31,4%), ucieczki z placówki (13,7%), udział w grupie przestępczej (7,8%) oraz akty wandalizmu (2%). Problemy z nauką deklaruje 31,4% nieletnich, chociaż ponad 60% doznało niepowodzeń szkolnych. Z badań wynika, że duża część osób ma także problemy z substancjami psychoaktywnymi. Zachowania ryzykowne, jakie przejawiane są przez respondentów, współwystępują ze sobą. Zgodnie z teorią zachowań ryzykownych zagrażają one prawidłowemu rozwojowi młodzieży oraz ich zdrowiu.

Wśród wartości, jakie posiadają wychowankowie, najwięcej odpowiedzi wskazuje na rodzinę (92,2%). Rodzina dla młodych ludzi jest wartością najważniejszą. Pomimo że ponad 40% z badanych, wychowywanych jest przez samotne matki, prawie dla wszystkich ważny jest dom rodzinny, w którym zaspokajane są podstawowe potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży, takie jak: potrzeba miłości, kontaktu

emocjonalnego, bezpieczeństwa czy też akceptacji. Miłość to kolejna wartość, za którą opowiedziało się prawie 80% badanych. Również szacunek i honor są bardzo ważne dla wychowanków przebywających w placówkach (po 74,5%). Wartości wskazywane przez młodych ludzi to także: przyjaźń, uczciwość, prawda, godność, lojalność, odpowiedzialność, dobro, tolerancja, wiara, pieniądze. Dokładne wyniki przedstawia rycina 3.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 3. Wartości posiadane przez badanych nieletnich (w %)

Zaskakujący jest fakt, że pieniądze dla wychowanków są wartością, na której najmniej im zależy. Wiara, jako wartość, jest także deklarowana przez niespełna jedną czwartą badanych.

Najważniejszym celem w życiu młodzieży jest założenie rodziny (84,3%). Jest on zgodny z tym, co deklarują jako wartość najważniejszą. Być może chłopcy z MOW chcą poczuć ciepło rodzinne i stworzyć własną, wymarzoną rodzinę, w której panuje atmosfera życzliwości. Prawie tyle samo badanych wykazuje chęć posiadania swojego własnego domu lub mieszkania (80%). Również sporo nieletnich chce zdobyć wykształcenie (72,5%), a ponad połowa satysfakcjonującą pracę.

Ponad 40% badanych stwierdziło, że ich rodzice mieli problemy finansowe. Więcej niż jedna trzecia (37,3%) zauważyło, że problemem rodziców było bezrobocie. Tyle samo osób uważa, że problemem w rodzinie było nadużywanie alkoholu przez ojca. Dla 17,6% badanych problemem było nadużywanie alkoholu przez obojga rodziców,

a dla 11,8% przez matkę. Ponad jedna trzecia (35,3%) odpowiedziała, że ich ojciec miał konflikty z prawem, 3,9% – oboje rodziców miało konflikt z prawem, 2% – tylko matka. Na ojca, jako sprawcę przemocy w rodzinie, wskazuje 21,6% wychowanków, 7,8% na rodziców i 3,9% na matkę jako sprawcę przemocy. Prawie jedna czwarta młodzieży jest przekonana, że rodzice nie rozumieli ich potrzeb. W okresie, w jakim są badani to stwierdzenie jest raczej naturalne. Po czasie stabilnym, jakim jest okres dzieciństwa, młodzi ludzie znajdują się w tzw. trudnym czasie i według nich ludzie dorośli raczej ich nie rozumieją. Jeśli chodzi o problemy z jakimi zmagają się rodzice nieletnich oraz jakie zachowania prezentują można na tej podstawie wywnioskować, że stanowią one dodatkowe czynniki ryzyka, które z pewnością wpłynęły na rozwój i zachowanie badanych nieletnich. Wpływu możemy się doszukać w szczególności w przemocy w rodzinie, bezrobociu, konfliktach z prawem, czy też nadużywaniu alkoholu przez rodziców, zwłaszcza ojców.

Jeśli chodzi o oddziaływanie resocjalizacyjne w placówkach z punktu widzenia samych nieletnich to ponad 40% wychowanków twierdzi, że czas wolny organizowany przez wychowawców w placówce jest dostosowany do ich potrzeb. Dokładnie tyle samo osób ma zdanie przeciwne. W czasie wolnym młodzi ludzie najlepiej lubią słuchać muzyki, oglądać filmy i telewizję, uprawiać sport, rozmawiać ze znajomymi, czy też grać na komputerze.

Tabela 4

Formy spędzania czasu wolnego przez badanych nieletnich

Formy	Liczba	[%]
Słuchanie muzyki	44	86,3
Oglądanie filmów i TV	29	56,9
Czytanie książek	15	29,4
Uprawianie sportu	25	49,0
Rozmowa ze znajomymi	31	60,8
Wypoczywanie	14	27,5
Granie na komputerze/konsoli	29	56,9
Branie udziału w zajęciach k-o	2	3,9
Branie udziału w zajęciach pozalekcyjnych	3	5,9
Inne	10	19,6

Źródło: Opracowanie własne.

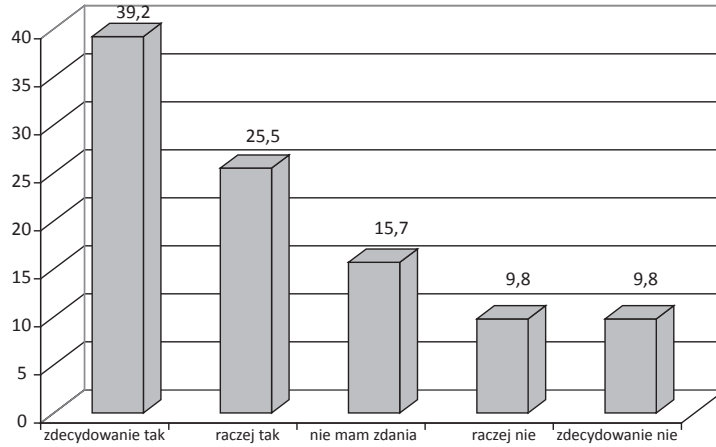
Ponad 40% badanych twierdzi, że zajęcia w ośrodku pozwalają rozwijać ich zainteresowania. 51% uważa, że wychowawcy starają się dostosować oddziaływania w placówce do nich. Prawie 65% jest przekonanych, że nauczyło się „dużo dobrych rzeczy". 66,7% deklaruje, że pobyt w MOW dał im szansę zmiany „na lepsze". Nie są to liczby bardzo duże, ale w ujęciu pedagogicznym fakt ten jest zadowalający. Deklaracje te pozwalają wierzyć w sens resocjalizacji. Każda zmiana, chociażby ta deklarowana, daje podstawę do tego by pozytywnie myśleć o zmianie postaw wychowanków.

Prawie 60% badanych czuje się otoczonych opieką przez wychowawców. 68,6% czuje się bezpiecznie w placówce. Ponad 70% uważa, że jest akceptowana. Jednak tylko 45,1% nieletnich odczuwa przyjazną atmosferę w ośrodku. Niespełna połowa badanych jest przekonana, że wychowawcy potrafią ich zrozumieć. Z odpowiedzi wynika, że wymagania stawiane przez wychowawców są w granicach możliwości i umiejętności wychowanków. Ponad 80% stwierdziło, że potrafi sprostać wymaganiom stawianym przez kadrę pedagogiczną placówek. Niestety aż 45,1% młodzieży twierdzi, że wychowawcy ograniczają ich aktywność. Związane jest to zapewne z systemem kontroli panującym w MOW. Nieletni, będąc pod ścisłym nadzorem, nie mogą „robić wszystkiego, co by chcieli", co niekonieczne musi wiązać się z akceptowanymi społecznie zachowaniami. Budzi to w nich poczucie krzywdy i niezadowolenia.

Ponad połowa młodych ludzi stwierdziła, że jest nagradzana za poprawne zachowanie. Ponad 80%, że jest karana za złe zachowanie. Prawie połowa osób uważa, że częściej wobec nich stosowane są kary niż nagrody. Jak widać system kar i nagród oparty jest w większości na karaniu. Jeszcze więcej, bo 86,3% nieletnich ma odczucie bycia kontrolowanym przez wychowawców. Jednak jest to związane ze specyfiką placówki i samymi nieletnimi, których zachowanie często może budzić zastrzeżenia.

Zadowalający jest fakt, że 72,5% młodzieży twierdzi, iż w placówce uczy się panować nad emocjami i zachowaniem. Nieco mniej, tj. 66,7% jest zdania, że pobyt w MOW pozwolił zrozumieć popełnione błędy. Także tyle samo osób twierdzi, że pobyt w ośrodku pomoże uniknąć kłopotów w przyszłości. Dla 64,7% badanych ośrodek jest miejscem, gdzie uczą się rzeczy przydatnych, które pomogą im funkcjonować w społeczeństwie po jego opuszczeniu. Ponad 70% uważa, że przebywanie w placówce daje im szansę na lepszą przyszłość.

Tyle samo osób uczy się tu rzeczy przydatnych w codziennym życiu. Jednak 64,7% badanych pobyt w placówce traktuje jako karę.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 4. Traktowanie pobytu w placówce „jako karę" przez badanych nieletnich (w %)

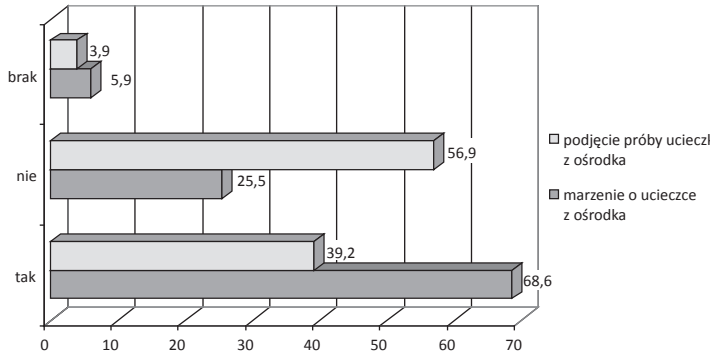
Jeśli chodzi o kontakty wychowanków z kadrą pedagogiczną, to prawie połowa badanych darzy wychowawców autorytetem. Jest to dość wysoki wskaźnik, szczególnie gdy weźmiemy pod uwagę wiek badanych oraz ich miejsce, gdzie są umieszczeni. 68,6% badanych deklaruje, że może o swoich problemach porozmawiać z wychowawcami. Jedna czwarta twierdzi, że ma partnerskie kontakty z kadrą pedagogiczną. Prawie 70% czuje się akceptowana przez wychowawców. Prawie 60% uważa, że wychowawcy szanują ich prywatność. Dla ponad połowy osób wychowawcy wydają się być życzliwi. Także ta sama część młodzieży jest przekonana, że dzięki wychowawcom może się zmienić.

Jedna trzecia nieletnich uważa, że opiekunowie znają ich potrzeby. Nieco więcej osób ma inne zdanie. 64,7% lubi swoich wychowawców i jest zdania, że są oni pozytywnie nastawieni do nich. Także tyle samo osób deklaruje, że szanuje swoich wychowawców.

Dla ponad 90% nieletnich głównym problemem w ośrodku jest tęsknota za domem. Jest to jedna z podstawowych bolączek resocjalizacji w środowisku zamkniętym. Jednak izolacja od rodziny może okazać się w niektórych przypadkach czynnikiem pozytywnym w oddziaływaniach pedagogicznych w ośrodku. Ponad 70% uważa za główny problem tęsknotę za kolegami i sympatią. Prawie 85% twierdzi, że

izolacja jest jednym z ich głównych problemów. Dla 43,1% to nuda. Ponad 39% chce „wyrwać się z ośrodka". Niespełna 4% badanych stwierdziło, że problemem w ośrodku jest niechęć w stosunku do nich innych kolegów.

Ponad 60% respondentów wie, że może się zwrócić z problemem do swoich opiekunów. Natomiast ponad jedna trzecia nie mówi o swoich problemach wychowawcom. 43,1% deklaruje, że swoimi problemami dzieli się tylko z kolegami. Mniej, bo 39,2% twierdzi, że pod wpływem kolegów robi „rzeczy głupie".



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Ryc. 5. Ucieczki badanych nieletnich z ośrodka (w %)

Jak widać na rycinie 5, więcej niż dwie trzecie nieletnich „marzy o ucieczce z ośrodka" (prawie 70%), a prawie 40% twierdzi, że podjęło taką próbę. Motywy ucieczek to m.in.: rozłąka z rodziną i bliskimi, czy też chęć przebywania na wolności.

Podsumowanie

Przedstawione badania stanowią próbę diagnozy pedagogicznej nieletnich przebywających w MOW na terenie województwa opolskiego. Pokazane są w nich problemy z jakimi zmagają się młodzi ludzie umieszczeni w tego typu placówkach, problemy ich rodzin oraz stopień zaspokojenia ich podstawowych potrzeb opiekuńczo-wychowawczych.

Informacje dotyczące zainteresowań nieletnich, posiadanych przez nich wartości, czy też relacji między wychowawcami a wychowankami mogą stanowić źródło wiedzy dla kadry pedagogicznej placówek wychowawczo-resocjalizacyjnych i wpłynąć na skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych. W oparciu o te dane można dostosować

oddziaływania resocjalizacyjne, terapeutyczne oraz opiekuńcze do profilu nieletnich, przebywających w tego typu placówkach.

Literatura

Górecki P., Stachowiak S., *Ustawa o postępowaniu nieletnich. Komentarz*, Warszawa 2007.

Kędzierski P., Kulesza J., *Analiza przyczyn umieszczania dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS nt.: w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki*, Warszawa 2008.

Kulesza J., *Analiza bazy i struktur miejsc w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych i Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii*, Warszawa 2009.

Stańdo-Kawecka B., *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*, Warszawa 2007.

Ustawa o postępowaniu wobec nieletnich z dnia 26 października 1982 roku, DzU z 2010 r. nr 33, poz. 178.

SŁAWOMIR ŚLIWA

Resocialization of juveniles in the Youth Education Centres from Opolskie province (report from research)

The Youth Education Centres in Polish system of juvenile rehabilitations play the very important part. These institutions have character resocializing – educational and resocializing – rehabilitation. Administer over 4000 places for juvenile, which they came into conflict with law.
51 juvenile made up research group (only boys) from Youth Education Centres in Jaworze as well as Namysłów. Group this was diverse by age, among 15 and 19 year of life.
The researches were carry out with help of the author's questionnaire for pupils which consists of 70 questions. In majority questions were stocked in estimated scales. In this way the respondent could express his opinion, recanting to well ordered classes of category. In questions were applied 5th grades Likert's scale. It was including question like „definitely yes", „rather yes", „I have not sentence", „rather not" as well as „definitely not".
The author presents results of research concerning juveniles family and school situation, their problems in institution and outside. He also presents what value, principle and life aims possess wards as well as what they are interested in. These researches also presents how juvenile placed in Youth Education Centres perceive the process of resocialization. This article also concerns the problems of juvenile escapes from institution, and also the parents' and familiars' influence on process of resocialization in the wards' centre.

Oddziaływania profilaktyczne w środowisku szkolnym i lokalnym

JERZY SZCZERBIAK

Profilaktyka społeczno-pedagogiczna narkomanii wśród młodzieży

Problemem profilaktyki społeczno-pedagogicznej narkomanii w naszych czasach zainteresowani są nie tylko pedagodzy, ale całe społeczeństwo ze względu na skalę rozprzestrzeniania się tego zjawiska wśród młodzieży. Ukraińscy uczeni są zgodni, że ich społeczeństwo nie jest jeszcze w pełni świadome tego, jaką nieodwracalną szkodę powoduje uzależnienie od narkotyków, jakie zagrożenie stanowi dla zdrowia fizycznego i moralnego narodu, potencjału intelektualnego i gospodarczego kraju. Problem ten jest głęboko związany z ważnym zadaniem praktycznym nowoczesnych nauk pedagogicznych, a mianowicie zapobieganiem zachowaniom dewiacyjnym młodzieży w celu pełnego rozwoju społeczeństwa współczesnego, przystosowania społecznego młodzieży. Rosnące znaczenie społeczne problemu narkomanii wśród nastolatków przekonuje o potrzebie uzasadnienia naukowego warunków pedagogicznych zwiększających efektywność profilaktyki tej niebezpiecznej choroby, określenia treści, formy i metod jej zapobiegania wśród młodzieży szkolnej i studenckiej w krajowym systemie szkolnym.

Znaczący wkład w rozwój zasad społeczno-pedagogicznych zapobiegania zachowaniom dewiacyjnym uczniów wnieśli tacy ukraińscy i zagraniczni uczeni, jak: W. Bitenski, O. Liczko, W. Orzechowska, I. Ruszczenko, J. Świeżencowa i inni. Istotne – w zakresie znalezienia skutecznych sposobów zapobiegania narkomanii i związanym z nią przestępstwom nastolatków – są badania L. Kolesowa, N. Maksimowej, M. Okaryńskiego, A. Panczenki, O. Pilipenki, T. Fedorczenko; potrzeby społecznego i prawnego zabezpieczenia profilaktyki skłonności młodzieży uczniowskiej do narkotyków badane są przez W. Barkę,

A. Bowt, W. Orzechowską, H. Ponomarenko, W. Syniowego, M. Ficułę i innych naukowców[1].

Życie współczesnych nastolatków stało się bardziej dorosłe, pełne nietypowych dla nich problemów. Zmiana systemu wartości doprowadziła do wyrównania norm prawnych, moralnych, społecznych. Brak u młodych ludzi konstruktywnych umiejętności komunikacyjnych, ogólnych podstawowych zasad zrozumienia społecznych procesów i zjawisk prowadzi do konfliktu, stresu, nieodpowiedniego zachowania społecznego, a w konsekwencji do „ucieczki od rzeczywistości" w alkoholizm, narkomanię, świat wirtualny. Poważne obawy społeczeństwa wywołuje stan zdrowia dzieci. Najbardziej niszczycielskie skutki mają przybierające na sile nałogi. Narkomania rozprzestrzenia się w postępie geometrycznym, stopniowo staje się stylem życia nastolatków, młodzieży, czyni krzywdę bliskim i otoczeniu narkomanów, całemu społeczeństwu[2].

Badacz problemów zapobiegania nałogów u dzieci T. Tarasowa zauważa, że w „Rocznym sprawozdaniu" (2010), według wyników badań „Zdrowie i targetowanie behawioralne młodzieży uczniowskiej" prowadzonych przez Ukraiński Instytut Badań Socjologicznych im. O. Jaremenko w ramach międzynarodowego projektu HBSC na Ukrainie pali 45,7% chłopców i 35,5% dziewcząt, spożywa alkohol 68% chłopców i 64% dziewcząt. Najczęściej używanymi w tym wieku środkami narkotycznymi są marihuana lub haszysz (13,1%). Wśród młodzieży uczniowskiej wziewne stosowanie stanowi 3,4%, substancje psychoaktywne i uspokajające – 4,2%. Rozpowszechnionym wśród uczniów narkotykiem jest ekstaza (3%), często nazywana „disconarkotykiem". Co drugiemu uczniowi w wieku 13–16 lat przynajmniej raz zaproponowano narkotyki i około jedna trzecia, niestety skorzystała z tej propozycji[3].

Według danych Państwowego Komitetu Statystyki Ukrainy w 2009 r. popełniono 439 500 zbrodni (o 12,6% więcej w porówna-

---

[1] І.О. Ш и ш о в а, *Профілактика наркоманії серед підлітків у виховному процесі загальноосвітньої школи* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07, Херсон 2004.

[2] С.Д. М а к с и м е н к о, *Актуальні питання профілактики наркоманії*, „Практична психологія та соціальна робота" 2004, No. 10, s. 2.

[3] Т. Т а р а с о в а, *Батьківська рада як суб'єкт профілактики дитячої бездоглядності*, „Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту" 2010, No. 4, s. 29.

niu z 2008 r.), z których 6,1% zostało popełnione przez nieletnich[4]. Jak już wspomniano, obecnie wzrasta liczba przejawów zachowań dewiacyjnych wśród dzieci i młodzieży, przypadków wczesnej aktywności seksualnej (nadal rośnie liczba urodzeń na 2009 r. wzrosła o 15,6% w porównaniu do 2005 r.). Ogólna częstość występowania wczesnych urodzeń w ostatnich latach stanowi 9,1–10,8 na 1000 odpowiedniej populacji – znacznie wyższa niż w rozwiniętych krajach europejskich (3,0–4,0). Jeśli w 2005 r. odsetek nieślubnych urodzeń matek poniżej 18. roku życia stanowił 39%, to następnie w 2009 r. ponad 45%[5].

W szybkim tempie na Ukrainie rozprzestrzenia się HIV. Najbardziej narażoną kategorią wiekową jest młodzież w wieku 15–29 lat, do której należy co drugi zarażony HIV. W roku 2009 ponad 77% wśród zakażonych obywateli Ukrainy stanowiły osoby wieku reprodukcyjnego (15–49 lat). Jednak w ostatnich latach zmniejszyła się liczba przypadków zakażenia w grupie wiekowej 15–24 lat. Spośród wszystkich pierwszych zgłoszonych przypadków zakażenia wirusem w: 2006 – 16%, 2007 – 15%, 2008 – 13%, 2009 – 12%[6]. Wskazuje to na stabilizację sytuacji epidemii zakażeń wirusem HIV poprzez zmianę zachowań młodych ludzi na mniej ryzykowane. W styczniu 2010 r. według oficjalnych statystyk Ministerstwa Zdrowia na Ukrainie zarejestrowano 162 591 przypadków zakażenia HIV (od pierwszego przypadku wykrycia infekcji w 1987 r.)[7]. Według stwierdzenia szefa Centrum Analiz Społeczno-Politycznych Państwowego Instytutu Rodziny i Młodzieży N. Tilikina, jednym z głównych czynników epidemii HIV/AIDS jest stosowanie dożylnych narkotyków – 63% wszystkich zakażonych. Dlatego, dostępność programów zapobiegania i leczenia tychże ludzi, zgodnie z opinią dyrektora Centrum, ma decydujący wpływ na możliwości kontroli epidemii[8].

---

[4] Т.В. Т а р а с о в а, *Становлення та розвиток трудових об'єднань школярів: монографія*, Тернопіль 2010, s. 124.

[5] Ibid., s. 128.

[6] Національний звіт з виконання рішень декларації про відданість боротьбі з ВІЛ/СНІДом, Україна 2010, s. 144.

[7] Н. Т і л і к і н а, *Сексуальна поведінка та рівень знань молоді щодо ВІЛ/ /СНІДу*, „Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту" 2010, No. 1/2, s. 42–49.

[8] Ibid., s. 42.

Uzależnienie od narkotyków nie jest zgodne z wysokiej jakości nauczaniem, z obowiązkiem pracy, prowadzi do deformacji jednostki, zmniejszenia całkowitego potencjału intelektualnego oraz pogłębiania kryzysu demograficznego w kraju. Obiektywna ocena rzeczywistego stanu wychowania młodego pokolenia pokazuje, że jego poziom nie spełnia współczesnych potrzeb. Według profesor W. Orzechowskiej, do objawów dewiacyjnych zachowań wśród dzieci i młodzieży przyczyniają się:

– błędy wychowania rodzinnego (niski poziom gotowości rodziców do funkcji wychowawczej rodziny);

– przesunięcie obowiązków wychowania dzieci na szkołę;

– niski poziom kultury pedagogicznej rodziców;

– dominacja autorytarnych metod wychowania w rodzinie, zapewniając podporządkowanie dziecka woli rodziców;

– nasilenie sprzeczności i konfliktów między rodzicami a dziećmi[9].

Definicję narkomanii sformułowano już w 1952 r. przez Światową Organizację Zdrowia: „narkomanią uważany jest stan okresowej lub przewlekłej intoksykacji, szkodliwej dla człowieka i społeczeństwa, spowodowanej przez wielokrotne używanie narkotyków”[10].

Temat uzależnienia od narkotyków został podjęty na Konwencji o środkach narkotycznych, gdzie wykazano, że stosowanie tychże środków to zło, które dotyka zarówno jednostki, jak i ludzkość w ogóle, jest społecznym i gospodarczym zagrożeniem dla poszczególnych państw i społeczności międzynarodowej. Narkomania jest negatywnym zjawiskiem społecznym, będącym zbiorem niemoralnych czynów, sprzecznych z ogólnie przyjętymi normami zachowania i jest ściśle związana z przestępczością. Wśród młodych narkomanów częste są przestępstwa związane z magazynowaniem i dystrybucją narkotyków, kradzieżami, chuligaństwem. Szereg przestępstw popełniają oni w stanie upojenia narkotycznego. Czynnikami aktywującymi narkotyzm i szybko rozprzestrzeniającymi narkomanię są odpowied-

---

[9] В. Оржеховська, Г. Ковганич, *Концептуальні підходи до виховання в умовах сьогодення,* „Вісник Міністерства України у справах сім’ї, молоді та спорту” 2010, No. 4, s. 14–23.

[10] О. Петрик, *Методичні аспекти профілактики й раннього виявлення шкідливих звичок у дітей та підлітків,* „Педагогічний пошук” 2008, No. 3, s. 73–76.

nie osobiste patologiczne cechy charakteru. Skłonność do korzystania z substancji psychoaktywnych najłatwiej występuje u osób o charakterze niestabilnym. Wzrasta liczba przestępstw związanych z narkotykami, popełnianych przez nieletnich – od 1 października 2007 r. na terenie Ukrainy popełniono 55 760 narkoprzestępstw, w tym zidentyfikowano 31 911 osób, które popełniły przestępstwa związane z narkotykami, 744 to osoby w wieku od 14 do 17 lat[11].

Na Ukrainie problem walki z narkomanią nabiera znaczenia ogólnopaństwowego. W systemie ochrony prawa funkcjonuje Oddział Zwalczania Handlu Narkotykami, który ma pododdziały we wszystkich jednostkach regionalnych i transportowych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych Ukrainy. Według MSW Ukrainy od 1 stycznia 2010 r. na listach okręgowych inspektorów policji wpisano 158 600 narkomanów (w 2008 r. – 174 100), a dodatkowo zarejestrowano w 2009 r. jeszcze 26 200 takich osób (w 2008 r. – 29 900). Według oceny ekspertów, całkowita liczba osób uzależnionych od narkotyków i okazjonalnych użytkowników narkotyków jest 5–10-krotnie większa niż podaje się oficjalnie. Eksperci podkreślają, że 80% osób uzależnionych od narkotyków to ludzie młodzi, w tym 40% – nieletni. Liczba osób korzystających ze środków odurzających i substancji psychotropowych wzrasta. Wiek młodych narkomanów ma tendencję do obniżania. W ciągu ostatnich dziesięciu lat udział osób uzależnionych od narkotyków wśród nieletnich wzrósł 6–8-krotnie. Śmiertelność w tej grupie wzrosła 40-krotnie[12].

Krajowi naukowcy i kryminolodzy zaproponowali sposoby zapobiegania przestępczości związanej z handlem narkotykami, udziałem nieletnich w następujących kierunkach:

– organizacyjne: tworzenie przy kuratorium specjalnych ośrodków zapobiegających zjawiskom sprzyjającym wśród nieletnich (z udziałem władz publicznych, przedsiębiorstw, instytucji, organizacji publicznych i religijnych) nielegalnemu handlowi środkami odurzającymi i podjęcie przedsięwzięć zapobiegawczych na poziomie regionalnym i krajowym. Głównym przedmiotem realizacji na poziomie regionalnym można uznać policję kryminalną dla dzieci i pododdzia-

---

[11] І.В. Б а к л а н, *Кримінологічна характеристика та попередження злочинів у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів та прекурсорів, що вчиняться неповнолітніми*, Д., 2008.

[12] Т.В. Т а р а с о в а, *Становлення та розвиток трудових...,* op.cit., s. 197.

ły zwalczania handlu narkotykami, a na poziomie międzyinstytucjonalnym – regionalne centra służb społecznych dla młodzieży;

– społeczno-ekonomiczne: organizacja przez Ministerstwo Zdrowia Ukrainy przetargów na działania w sferze rozwoju leków w profilaktyce (leczeniu), wprowadzeniu środków w rehabilitacji i leczeniu narkomanii;

– wychowawcze – tworzenie szkolnych klubów „młodych strażników";

– prawne – zapewnienie opracowania i przyjęcie ustawy o zapobieganiu narkomanii i uzależnień nieletnich na Ukrainie, ustawy o psychologicznej i psychiatrycznej pomocy młodzieży, których podstawowym zadaniem będzie dotarcie do nieletnich, bezdomnych i opuszczonych, opracowanie przez Ministerstwo Edukacji i Nauki Ukrainy programu zapobiegania narkomanii w systemie edukacji – w szkołach, gimnazjach, liceach, szkołach zawodowych, uczelniach wyższych[13].

W sytuacji skutecznej realizacji i wdrożenia proponowanych środków zapobiegania przestępstwom związanym z narkotykami i popełnianym przez nieletnich, identyfikacji przyczyn, mechanizmów i motywacji poszczególnych zachowań przestępczych nieletnich, należy oczekiwać zminimalizowania używania narkotyków wśród nieletnich, co z kolei jest jedną z gwarancji zdrowego narodu, dobrobytu społeczno-gospodarczego, zmniejszenia przestępczości w kraju.

Profilaktyka społeczno-edukacyjna narkomanii jest rodzajem działalności społecznej skierowanej na realizację przedsięwzięć edukacyjnych i zapobiegawczych oraz wdrażanie pedagogicznych modeli wpływu na osobowość w celu zapobiegania stosowania narkotyków, napojów alkoholowych. Opiera się na szybkim wykryciu i korekcie negatywnych czynników informacyjnych, pedagogicznych, psychologicznych, organizacyjnych, powodujących zmiany w psychicznym i społecznym rozwoju dzieci i młodzieży w ich zachowaniu, zdrowiu, organizacji życia i wypoczynku.

Na podstawie prac naukowców S. Maksymenko, W. Orzechowskiej, M. Supruna, T. Tarasowej, I. Szyszowa i innych można uogólnić podstawy teoretyczne i metodologiczne profilaktyki społecznej i pedagogicznej narkomanii wśród młodzieży.

---

[13] I.B. Б а к л а н, op.cit.

Profilaktyka społeczna i pedagogiczna narkomanii sprowadza się do:

– kształtowania pozycji (relacji, motywów i zachowań) do życia bez narkotyków;

– rozpowszechniania informacji profilaktyktycznej (druk, media, kontakty osobiste, inne formy pracy socjalnej);

– kształtowania umiejętności zdrowego stylu życia;

– zapobiegania kształtowaniu zachowań związanych z narkotykami;

– inicjowania pedagogicznych i konstruktywnych działań profilaktycznych;

– organizowania działań na rzecz realizacji programu normalnego zachowania;

– włączenia się w międzynarodowe projekty dotyczące zapobiegania narkomanii, upowszechniania najlepszych praktyk w tej sprawie;

– działań prewencyjnych związanych z alkoholizmem, paleniem tytoniu wśród nieletnich i młodzieży;

– działań promocyjnych na święta międzynarodowe, światowy dzień bez tytoniu, alkoholu i narkotyków.

Typy i formy profilaktyki społecznej alkoholizmu, narkomanii:

– prace naukowe na temat oznaczania czynników, które wpływają na charakter procesu uzależnienia od narkotyków oraz opracowanie zaleceń profilaktyki społecznej i pedagogicznej;

– działania organizacyjne i pedagogiczne w zakresie stworzenia otoczenia, które wychowuje w miejscu zamieszkania dzieci i młodzież (praca konsultacji zapobiegania narkomanii do spraw edukacji, rozrywki, zatrudnienia itp.);

– interwencja pedagogiczna w środowisko poddane wpływom narkomanii i alkoholizmu;

– monitorowania społeczno-pedagogiczne, analizy, rekomendacje, przedsięwzięcia dotyczące realizacji krajowych, regionalnych oraz sektorowych programów zapobiegania narkomanii;

– udział różnych instytucji społecznych w socjalizacji dzieci i młodzieży, stworzenie w sieci służb socjalnych warunków w celu ujawnenia inicjatyw społecznych, rozwój ruchów młodzieżowych i odrodzenie tradycji edukacji narodowej (imprezy kulturalne, konkursy, imprezy sportowe);

– organizacja pracy społeczno-pedagogicznej i oświatowej z dziećmi z rodzin zagrożonych (indywidualne i grupowe prace z rodzicami i dziećmi, z różnymi kategoriami młodzieży);

– wspieranie instytucji edukacyjnych, Komisji ds. Sportu, Kultury i innych organizacji w celu zapobiegania negatywnym zjawiskom wśród młodzieży w organizacji zdrowego stylu życia nieletnich i młodzieży[14].

Środki zapobiegawcze powinny powstrzymać młodzież przed pokusą zażywania narkotyków. Skuteczność profilaktyki zależy od zaufania publicznego, współdziałania z instytucjami rządowymi, edukacyjnymi, zdrowia, mediami. Zasady przeprowadzania przedsięwzięć profilaktycznych polegają na organizowaniu działań zapobiegających narkomanii, opartych na podstawie programów ukierunkowanych, wspólnej koncepcji zapobiegania. Celem jest stworzenie wśród młodzieży sytuacji zapobiegającej narkomanii.

Według profesora N. Supruna można sformułować szereg zasad programów profilaktycznych w szkołach:

– wszelkie prace w dziedzinie edukacji przeciwko narkomanii powinny być prowadzone tylko przez specjalnie przeszkolony personel wśród pracowników szkoły w ramach kompleksowych programów opierających się na koncepcji zapobiegania;

– programy edukacyjne powinny być prowadzone przez cały okres nauczania dziecka w szkole, rozpoczynać się w klasach młodszych i trwać aż do ukończenia szkoły;

– w czasie realizacji programu powinny bać podawane dokładne i wystarczające informacje na temat narkotyków i ich wpływu na stan psychiczny i psychologiczny, dobrobyt społeczny i gospodarczy.

Informacje muszą być odpowiednie i przynieść wiedzę na temat skutków nadużywania narkotyków dla społeczeństwa. Należy skupić się na promowaniu zdrowego stylu życia i budowaniu umiejętności życiowych bez zażywania narkotyków podczas sytuacji stresowych, izolacji lub problemów. Informacje powinny być dostosowane do odbiorców (płeć, wiek, wyznanie itp.). Rodzice i inni dorośli, którzy odgrywają ważną rolę w życiu dzieci powinni być zaangażowani w strategię rozwoju edukacji antynarkotykowej. Ponadto, ważne jest poddawanie ocenie skuteczności wszelkich programów profilaktycznych,

---

[14] *Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи*, ред. І.М. Пінчук, Толстоухової 2000.

zatem niezbędne są regularne badania psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne, prowadzone przez ekspertów niezależnych.

Pracując w dziedzinie profilaktyki antynarkotykowej, nie powinno się dopuszczać:

– stosowania taktyki zastraszania – nieskuteczność takiej taktyki podtwierdziło samo życie;

– przeinaczania i przesady w ukazywaniu negatywnych skutków nadużywania narkotyków podczas opisu ich wpływu;

– stosowania jednorazowych działań mających na celu zapobieganie. Takie podejście nie pozwala młodzieży rozwijać umiejętności odporności na narkotyki przez odrzucenie fałszywych informacji;

– wzmiankowania o kulturowych implikacjach używania narkotyków;

– uzasadniania stosowania narkotyków – bez względu na powód.

Zatem, priorytetowym kierunkiem zapobiegania narkomanii na Ukrainie powinny być działania profilaktyczne o szerokim zasięgu, rozpoczynające się już na poziomie szkoły podstawowej. Obecnie nadzwyczajne znaczenie ma profilaktyka rozprzestrzeniania się narkotyków na poziomie społeczności lokalnych. Praktyka krajów europejskich pokazuje, że takie podejście pozwala dokładniej zbadać stopień narkomanii wśród młodzieży, identyfikacji materiałów, zasobów ludzkich i finansowych na działania prewencyjne, w celu zbadania gotowości państwa, instytucji publicznych i regionu do prowadzenia skoordynowanej i systematycznej pracy wśród nastolatków i młodzieży. Na poziomie krajowym problem szkód wynikających ze stosowania narkotyków należy omawiać częściej w mediach, w szkołach i rodzinach.

Realizacja polityki państwa wobec narkomanii jest najbardziej skuteczną formą profilaktyki. Potrzebne są skoordynowane programy zapobiegania z uwzględnieniem sytuacji uzależnienia od narkotyków w każdym regionie Ukrainy, które będą bardziej skuteczne w warunkach zintegrowanego wykorzystania własnych sposobów opracowanych z obowiązkowym wykorzystaniem zagranicznych doświadczeń.

Perspektywy naszych dalszych badań widzimy w opracowaniu efektywnego systemu działań profilaktycznych różnych instytucji społecznych, kościołów z młodzieżą uczniowską i studencką, mających na celu niedopuszczenie tak niebezpiecznego problemu społecznego, jakim jest narkomania.

Literatura

Б а к л а н І.В., *Кримінологічна характеристика та попередження злочинів у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів та прекурсорів, що вчиняться неповнолітніми*, Д., 2008.

М а к с и м е н к о С.Д., *Актуальні питання профілактики наркоманії*, „Практична психологія та соціальна робота" 2004, No. 10.

Національний звіт з виконання рішень декларації про відданість боротьбі з ВІЛ/ /СНІДом, Україна 2010.

О р ж е х о в с ь к а В., К о в г а н и ч Г., *Концептуальні підходи до виховання в умовах сьогодення,* „Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту" 2010, No. 4.

П е т р и к О., *Методичні аспекти профілактики й раннього виявлення шкідливих звичок у дітей та підлітків,* „Педагогічний пошук" 2008, No. 3.

Соціальна робота з дітьми та молоддю: проблеми, пошуки, перспективи, ред. І.М. Пінчук, Толстоухової 2000.

Т а р а с о в а Т.В., *Батьківська рада як суб'єкт профілактики дитячої бездоглядності*, „Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту" 2010, No. 4.

Т а р а с о в а Т.В., *Становлення та розвиток трудових об'єднань школярів: монографія*, Тернопіль 2010.

Т і л і к і н а Н., *Сексуальна поведінка та рівень знань молоді щодо ВІЛ/СНІДу*, „Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту" 2010, No. 1/2.

Ш и ш о в а І.О., *Профілактика наркоманії серед підлітків у виховному процесі загальноосвітньої школи* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07, Херсон 2004.

JERZY SZCZERBIAK

Social-pedagogical prevention of drug addiction among young people

The problem of prevention work is reflected with teenagers which inclined of using drugs, and also conceptual bases of development of drug addiction are presented in a social-pedagogical aspect. Noted the approaches to prevention of problem drug addictions, presented maintenance, forms and methods of carry out the effective prevention of drug addiction, among young people.

DOROTA KOWALSKA

Profilaktyka a kształtowanie pożądanych postaw dziecka w wieku przedszkolnym

Pojęcie „profilaktyka" jest różnie definiowane w literaturze przedmiotu. Odmiennie bywa też rozumiane w naukach pedagogicznych. Jest jednak pewien człon, wspólny, niezmienny występujący zarówno w definicjach ogólnych, jak i w definicjach naukowych. Jest nim podstawowa czynność, którą profilaktyka wyraża w działalności praktycznej – zapobieganie[1]. Ogólną definicję tego pojęcia podaje *Encyklopedia powszechna,* według niej profilaktyka to „zapobieganie niekorzystnym zjawiskom (wypadkom, przestępstwom, nałogom...)"[2]. Możemy zauważyć, że w tej definicji jest silnie akcentowany motyw działania, podejmowanych czynności. T. Kotarbiński traktuje profilaktykę jako bardzo istotne pojęcie i obszar praktyki ludzkiej, która jest przedmiotem zainteresowania prakseologii, czyli ogólnej teorii sprawnego działania. Zwraca uwagę na to, że w profilaktyce większe znaczenie odgrywają działania zapobiegawcze niż interwencyjne[3].

Z profilaktyką związane są czynności zabezpieczania się przed czymś, zapobiegania czemuś, co uznawane jest za niekorzystne. Jednocześnie akcentowany jest fakt, że w procesie zapobiegania bardzo ważnym momentem jest umiejętność przewidywania biegu zdarzeń i następstw obserwowanych faktów, na co zwraca uwagę J. Kwaśniewski[4].

J. Szymańska określa profilaktykę jako „proces wspierający zdrowie psychiczne i fizyczne, poprzez pomoc i towarzyszenie dziecku w zdobywaniu wiedzy o zagrożeniach dla zdrowia oraz naby-

---

[1] T. Wiśniewski, *Profilaktyka pedagogiczna*, Warszawa 1989, s. 15.

[2] *Encyklopedia powszechna,* t. 3, red. nacz. H. Bonecki, Warszawa 1975, s. 702.

[3] T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie,* Wrocław 1976, s. 38.

[4] S. Górski, *Metodyka resocjalizacji,* Warszawa 1985, s. 220–222.

wania umiejętności przeciwdziałania tym zagrożeniom"[5]. Według W. Okonia profilaktyka to ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju ludzi, w pedagogice zaś ma na celu zapobieganie powstawaniu u dzieci niepożądanych przyzwyczajeń i postaw lub błędów w uczeniu[6]. Natomiast E. Griffith uważa, że profilaktyka to działania stwarzające człowiekowi okazję aktywnego gromadzenia różnych doświadczeń, które powodują wzrost jego zdolności do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Nowoczesny model zajęć profilaktycznych nastawiony jest na rozwijanie ogólnych umiejętności psychologicznych oraz społecznych[7] .

Przytoczone definicje profilaktyki pozwalają na ukazanie jej szerokiego wymiaru działania i znaczenia w życiu człowieka. Jesteśmy poddawani różnym działaniom profilaktycznym od najwcześniejszych dni swojego życia. Działania profilaktyczne mogą obejmować zarówno okres prenatalny, jak i okres przedszkolny czy dorosłe życie człowieka.

Głównym celem placówek wychowania przedszkolnego w Polsce jest wszechstronny rozwój osobowości dziecka, przejawiającej się w sferze intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, w aktywności ruchowej, społecznej i poznawczej, w twórczości artystycznej. Praca wychowawczo-dydaktyczna w przedszkolu jest planowana zgodnie z nową podstawą programową wychowania przedszkolnego[8].

Młodsze dzieci są zazwyczaj optymistycznie nastawione do życia, ciekawe świata. Ich pasję poznania cechuje też niecierpliwość, dociekliwość oraz nierzadko bezgraniczna ufność. Wierzą w to co mówią dorośli, właśnie od nich chcą się dowiedzieć co jest dobre, a co złe. Dlatego tak ważną rolę odgrywają w życiu małego dziecka nauczyciele, zauważamy ich niepodważalny autorytet. Dzisiaj nauczyciele

---

[5] W. Eichelberger, *Pomóż sobie i daj światu odetchnąć*, Warszawa 1995, s.121.

[6] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny,* Warszawa 1998.

[7] J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*, Warszawa 2000, s. 16.

[8] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z dnia 15 stycznia 2009 r.) wprowadziło nową podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

placówek przedszkolnych mają możliwość samodzielnego podejmowania decyzji w sprawie kolejności realizacji treści nauczania, proporcji czasu przeznaczonego na zapoznanie wychowanków z treściami, poszerzenia treści wskazanych w podstawie programowej. Mają także swobodę stosowania takich metod nauczania, jakie uważają za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne. Podjęcie decyzji podpowiada wybrany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego.

Główne cele wychowania przedszkolnego to:

– wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;

– wychowywanie dzieci tak, aby lepiej orientowały się w tym, co dobre i co złe, potrafiły zgodnie bawić się i uczyć, kulturalnie zwracać się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy;

– kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodniejszego znoszenia stresów i porażek;

– rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;

– troska o zdrowie dzieci, ich rozwój fizyczny oraz sprawność ruchową, aby chciały i mogły uczestniczyć w zabawach i grach sportowych;

– budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, a także rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;

– kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej: do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej;

– zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w szkolnym kształceniu[9].

Wiek przedszkolny jest specyficznym okresem w życiu dziecka, mającym istotny wpływ na zmiany zachodzące w jego indywidual-

---

[9] Nową podstawę wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, określoną w Załączniku nr 1 do Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r., stosuje się począwszy od roku szkolnego 2009/2010.

nym rozwoju. Profilaktyka skierowana do dzieci w tym wieku powinna łączyć wiedzę z doświadczeniem. Program profilaktyczny realizowany w przedszkolu ma za zadanie wspomagać edukację dzieci w zakresie bezpiecznych zachowań. Jego celem powinno być odpowiednio wczesne uświadomienie dzieciom zagrożeń, które mogą wystąpić w przedszkolu, w domu, na drodze oraz ograniczenie liczby niebezpiecznych zdarzeń z udziałem dzieci. Dziecko uczy się odróżniać dobro od zła, to co mu wolno od tego, czego nie wolno, czyli przyswaja sobie podstawowe normy postępowania. Szybkość ich przyswajania zależy od systemu wychowawczego, jaki stosowany jest wobec dziecka, a zwłaszcza od konsekwencji przy stawianiu wymagań i kontroli ich realizacji. Właściwa ich realizacja powinna w przyszłości umożliwić wytworzenie się określonych kompetencji u dzieci, ułatwiając im funkcjonowanie w życiu oraz dbałość o własne bezpieczeństwo.

Obowiązkiem każdej osoby dorosłej uczestniczącej w życiu dziecka, jest stwarzanie, każdego dnia warunków sprzyjających spontanicznej i zorganizowanej aktywności ruchowej dziecka w warunkach bezpieczeństwa i zdrowia. Zatem programy profilaktyczne kieruje się nie tylko do przedszkolaków, ale również do nauczycieli i rodziców. Dorośli powinni ukazywać dzieciom wartość zdrowia jako potencjału, którym dysponują, kształtować poczucie odpowiedzialności za zdrowie i bezpieczeństwo, wyposażyć w wiedzę i umiejętności, ukształtować pewne postawy i nawyki wobec zdrowia i bezpieczeństwa. Zadaniem dorosłych jest wychować zdrowe, aktywne, wrażliwe, odporne psychicznie i fizycznie dziecko.

Profilaktyka to różnorodne oddziaływania, których celem jest zapobieganie chorobom, zaburzeniom zachowania, a także ich skutkom. Działania profilaktyczne pozwalają chronić zdrowie i życie człowieka, utrzymując je na stałym poziomie. Bezpieczeństwo i zdrowie dziecka to najważniejsze kwestie, przed którymi stają współcześni wychowawcy. Zjawisko akceleracji oraz postęp cywilizacyjny stawia przed nauczycielem nowe wyzwania. Wymusza konieczność wyposażenia młodego pokolenia w umiejętność przewidywania niebezpieczeństw i zagrożeń, unikania ich, względnie radzenia sobie w już zaistniałych trudnych sytuacjach. Podstawą dbałości o własne bezpieczeństwo jest koncentracja na własnym organizmie, dlatego też w niniejszym programie nie brakuje zagadnień dotyczących zdro-

wia i higieny osobistej. Działania profilaktyczne jako szereg przedsięwzięć, których celem jest zapobieganie niekorzystnym zmianom i skutkom tych zmian w szeroko rozumianych wymiarach zdrowia, tj. fizycznym, psychicznym, społecznym i osobistym podejmowane być muszą już na pierwszym etapie edukacji. Treści adresowane do przedszkolaków powinny uwzględniać ich małe doświadczenie życiowe, niewielki zasób sprawdzonych metod radzenia sobie z problemami. Ponadto winny uczyć jak unikać niebezpiecznych sytuacji, jak rozpoznać i ocenić okoliczności niebezpieczeństw, i jak się w związku z tym zachować.

Zadaniem przedszkola jest wychowanie człowieka otwartego na świat, umiejącego znaleźć w nim swoje miejsce, aktywnego członka rodziny i społeczeństwa. Dla takiego człowieka zdrowie to wartość sama w sobie, nowa jakość życia, samorealizacja oraz zdolność do aktywnego i twórczego działania. Wychowanie przedszkolne zapewnia dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych.

Prowadzenie wśród dzieci w wieku przedszkolnym przemyślanej profilaktyki, przez uczenie ich pożądanych umiejętności, może znacząco poprawić ich rozwój i zapobiegać problemom, które mogłyby pojawić się później. Nauka pożądanych zachowań w różnych trudnych sytuacjach jest wartościową interwencją w życiu każdego dziecka. Przynosi pożądane efekty u dzieci, które zachowują się w sposób niewłaściwy lub mają deficyty umiejętności, których wynikiem może być przygnębienie, trudności w nawiązywaniu kontaktów czy problemy z nauką[10]. Ważne jest bazowanie na naturalnej ciekawości dziecka i przystępne przekazanie istotnych informacji[11].

Polskie przysłowie „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci" przypomina nam o czujnym wprowadzaniu dziecka w otaczający go świat. Pozwala mieć pełne ufności przeświadczenie, że to co „zainwestujemy" w dziecko w procesie wychowania zaowocuje w życiu dorosłym.

---

[10] B. Tomasik, *Profilaktyka agresji w przedszkolu,* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2005, nr 2, s. 27–28.

[11] I. Wilczyńska, *Dobra profilaktyka, to wczesna profilaktyka*, „Wychowanie na co Dzień" 2002, nr 10–11, s.18.

Literatura

E i c h e l b e r g e r W., *Pomóż sobie i daj światu odetchnąć*, Warszawa 1995.

Encyklopedia powszechna, t. 3, red. nacz. H. Bonecki, Warszawa 1975.

G ó r s k i S., *Metodyka resocjalizacji,* Warszawa 1985.

K o t a r b i ń s k i T., *Traktat o dobrej robocie,* Wrocław 1976.

O k o ń W., *Nowy słownik pedagogiczny,* Warszawa 1998.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU z dnia 15 stycznia 2009 r.

S z y m a ń s k a J., *Programy profilaktyczne, podstawy profesjonalnej profilaktyki,* Warszawa 2000.

T o m a s i k B., *Profilaktyka agresji w przedszkolu,* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2005, nr 2.

W i l c z y ń s k a I., *Dobra profilaktyka, to wczesna profilaktyka*, „Wychowanie na co Dzień" 2002, nr 10–11.

W i ś n i e w s k i T., *Profilaktyka pedagogiczna,* Warszawa 1989.

DOROTA KOWALSKA

The prophylaxis and formation of desirable the child's attitudes in pre-school age

In according to E. Griffitha prophylaxis is the creating man opportunity working active accumulating different experiences, which cause growth of his ability to manage in difficult life situations. The particularly important are preventive working in life of the child. Undertaken systematically by parents, housefathers, tutors, trying, they will permit on form of desirable children's attitudes. There will be in future people who can choose wrights decisions.

GRZEGORZ JACH

Twórcza profilaktyka w oddziaływaniu rówieśniczym i jej zastosowanie w środowisku lokalnym

Doświadczenia metod twórczej resocjalizacji pokazują, że nawet w środowiskach zdeformowanych społecznie można niektóre grupy, czy chociaż jednostki wyhamować w społecznej autodestrukcji. Jeżeli istnieją udowodnione dowody osobowe przywrócenia pogubionego młodego człowieka do ponownej socjalizacji, można zakładać, że podobne metody kierowane do młodzieży niepogubionej, wzmocnią jej asertywność wobec zjawisk patologii społecznej i pogłębią społeczną wrażliwość. Czy młody człowiek potrzebuje takiego wsparcia? Rodzice, opiekunowie, ogólnie dorośli z tzw. dobrych domów tkwią w przekonaniu, że ich dziecko/wychowanek ma swój poukładany świat i nie potrzebuje innego wsparcia niż to, które dostaje od nich samych. Tak jest dzisiaj, o ile jest. Czy jutro będzie tak samo? Inną postawę prezentuje najczęściej ok. 10% dorosłych odpowiedzialnych za wychowanie własnego, nastoletniego dziecka. Do tej grupy przynależą rodzice, którzy nie mają ze swoim dzieckiem większych kłopotów wychowawczych, a jego oceny w szkole są na dobrym poziomie. Czy pozostałe 90% rodziców/opiekunów poradzi sobie samo? Czy wystarczą sporadyczne kontakty z pedagogiem szkolnym/wychowawcą? Czy rodzice są wystarczająco dobrze przygotowani do wychowywania swoich dzieci na każdym etapie ich psychofizycznego rozwoju?

Policja jako edukator społeczny

Rektor Wyższej Szkoły Nauk Społecznych Pedagogium prof. dr hab. Marek Konopczyński przewiduje konieczność społecznej transformacji Policji z funkcji represyjnych do wspierających w zakresie zadań prewencyjnych. Od roku 2006 Komenda Główna Policji prowadzi

program profilaktyczny „Profilaktyka a Ty" (początkowo pod nazwą „Profilaktyka a Teatr") zwany dalej programem PaT. Pierwsze działania prowadzone w podwarszawskich gminach pokazały zaskakującą chłonność na taką formę profilaktyki. Potwierdził to również pilotaż projektu w Bartoszycach (województwo warmińsko-mazurskie), w którym programem PaT objęci zostali gimnazjaliści z miasta i powiatu. Metoda zakładała równoległe prowadzenie projektu dla dwóch grup docelowych. Pierwszym adresatem byli gimnazjaliści, a drugim ich rodzice. Dlaczego gimnazjaliści? Wyniki badań zaprezentowane w 2006 r. podczas przeprowadzonego w Poznaniu ogólnopolskiego szkolenia policjantów prewencji kryminalnej, jednoznacznie wskazywały na największy przyrost zainteresowania narkotykami w grupie wiekowej 15–25 lat. Był to determinujący wskaźnik, by objąć programem taką grupę wiekową, która jest na starcie zagrożenia zjawiskiem narkomanii. Ta sama metoda adresowana do 25-latków mija się z celem. Zatem 15. rok życia wskazał na gimnazjalistów. Program PaT nie zakłada resocjalizacji oraz dalszej pracy z osobami uzależnionymi. Stanowi on wyłącznie wsparcie dla systemowych rozwiązań edukacyjno-profilaktycznych prowadzonych z młodzieżą. Taką funkcję pełni również Policja, która nie może i nie powinna zastępować rodziców oraz szkoły. Może natomiast pełnić funkcję wspierającą w oddziaływaniach wychowawczych poprzez profilaktykę. Instytucja Policji w programie PaT przyjmuje rolę społecznego edukatora, ale także partnera młodzieży oraz jej rodziców. Przyjęcie takiej pozycji instytucji jest wielotorowe. Policja odpowiedzialna za bezpieczeństwo ludzi i mienia, kojarzy się wprost z działaniami wykrywczymi i represyjnymi. Działania w zakresie prawa wynikające z ustawy o Policji obejmują także zapobieganie i przeciwdziałanie przestępczości poprzez szeroko pojętą edukację. Takie pole kontaktu Policji z obywatelem wzmacnia społeczne zaufanie i tworzy dobre relacje. Wartością dodaną tych relacji jest poprawa wizerunku Policji, który wzmacniają bezpośrednie kontakty na gruncie otwartej współpracy w lokalnym środowisku. Policja interweniująca wyłącznie podczas dokonanego wykroczenia, przestępstwa czy zabójstwa nie uzyska wizerunku wskazanego powyżej poziomu społecznych relacji.

Fikcja, czyli zmora profilaktyki

„Nie uprawiajmy fikcji w profilaktyce…" wołał z mównicy minister Władysław Stasiak podczas otwarcia w 2007 r. rządowego programu

ograniczania przestępczości i aspołecznych zachowań „Razem bezpieczniej". W społecznej przedsiębiorczości pojawił się projekt, który ma olbrzymie możliwości skupienia środowisk wokół problemu, by podejmować lokalnie próby jego rozwiązania, a następnie upowszechniać tam, gdzie występują podobne uwarunkowania i potrzeby takich regulacji. Dotacja rządowa do programu „Razem bezpieczniej" to zaledwie 3 mln zł na rok. Mimo tak skromnej kwoty efekty w skali kraju są już widoczne. Potwierdza to chociażby nagroda ECPA dla projektu KWP w Szczecinie „Bezpieczny senior", którą przyznała europejska komisja EUCPN. Kwoty regionalne i lokalne przeznaczone na działania profilaktyczne są dosyć duże. Problem tkwi nie w braku środków, lecz w sposobie ich wydatkowania. To właśnie wszechobecna fikcja w profilaktyce pochłania także lokalne budżety. Jestem przekonany, że środki przekazywane na ten cel można lepiej wydatkować. Idąc za nawoływaniem ministra Stasiaka wołam także „Człowiek, a nie papier!". Profilaktyka obrosła w tony opisów, analiz i opracowań. Wszelkie mądrości zapisywane i prezentowane w różnorakich formach pozostają niezmiennie mądrościami wielce bliskimi dla ich twórców i odbiorców, ale także wielce odległymi dla podmiotów, którym są poświęcone. Ministerstwa, rządowe agencje, ośrodki badawcze, organizacje pozarządowe i wiele innych instytucji skupiających swoją pracę na badaniu i analizowaniu zjawisk patologii społecznej posiadają w swoich zbiorach dobrze zdiagnozowane zagadnienia przedstawiane później w interesujących prezentacjach. Nawarstwianie się tej wiedzy odzwierciedlają prowadzone wykresy statystyczne skrupulatnie uzupełniane w określonych odstępach czasu. Tymczasem równolegle dorastają kolejne pokolenia młodzieży, które często traktowane są, jako kluczowy podmiot badawczy potrzebny do przeprowadzenia kolejnych ankiet i obserwacji, by uzasadnić potrzebę funkcjonowania danej instytucji w „tak ważnej sprawie". Może warto przeprowadzić ewaluację lub w inny sposób zastanowić się nad skutecznością upublicznionych setek programów profilaktycznych realizowanych także przez Policję. Według obserwacji prowadzonych w programie PaT na terenie całego kraju od sześciu lat wielce zastanawia, a także martwi fakt pomijania w działaniach edukacyjno-profilaktycznych bardzo ważnego, mądrego, kreatywnego i oddanego sprawie partnera, którym jest młodzież – zaangażowana, emocjonalna i uczciwa. Najczęściej realizowane projekty to rozgrywki sportowe lub konkursy na plakat, muzykę, tekst, dramę lub spektakl.

Młodzież jest zapraszana do projektu, oceniana, nagradzana i odsyłana do poczekalni, aż do następnego instytucjonalnego pomysłu.

Tak wygląda większościowy pakiet profilaktyczny oferowany młodzieży szkolnej. Nie trzeba być specjalistą, by dostrzec w tej metodzie akcyjność. Tymczasem profilaktyka wymaga systematyczności, emocjonalności i prawdy. Jeżeli ktoś uczy młodych ludzi fikcji w profilaktyce to bez wątpienia są to dorośli. Profilaktyka prowadzona systematycznie i metodycznie musi uwzględniać m.in. rodzaj języka komunikacji. Przekaz werbalny metodami podawczymi wymaga dobrego przygotowania dydaktycznego. Pogadanka uznawana za królową profilaktyki pozostaje wyłącznie tytularna. Samo słowo „pogadanka" przyjmowane jest pejoratywnie i to nie tylko przez uczniów. Często synonimem pogadanki jest nuda i strata czasu, czyli uprawianie fikcji. Uwaga organów kontrolnych skupia się na sprawdzaniu dokumentacji z opisem programów profilaktycznych, terminów, konspektów i adnotacji o ich prowadzeniu. Ewaluacje takich programów o ile są prowadzone, bywają najczęściej spóźnione. Jeżeli program jest słaby lub w ogóle nie działa, to wprowadzenie programu naprawczego lub nowego projektu nie obejmie już tych samych uczniów. Uczniowie zaś odkrywają lub utwierdzają się w przekonaniu, że profilaktyka to fikcja potrzebna nie im, lecz grupom zawodowym, które z nimi pracują. Zapamiętane są przez nich zapewne bardziej spektakularne akcje typu: „trójki Giertycha" lub pogadanka po zamknięciu w Polsce sklepów z dopalaczami. Po przeprowadzeniu takich działań wzmocnionych przez media następuje wyciszenie, aż do kolejnego spektakularnego zrywu. Sedno fikcji w profilaktyce polega na akcyjności. Wyzwolenie chwilowego zainteresowania lub entuzjazmu nie wpływa na trwałe zmiany w postawie młodego człowieka.

Twórcza profilaktyka

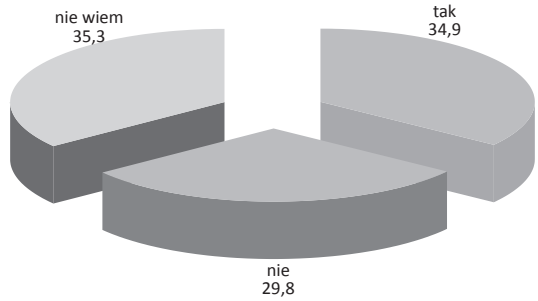
Czeka nas czas obrazu. Zmierzch pogadanki wyraźnie wskazuje na okres przejściowy słowa wzmacnianego obrazem. Poszukiwania skutecznego języka komunikacji w profilaktyce odnalazły jedną z dróg, jaką jest teatr i drama. To jedno z narzędzi twórczej profilaktyki. Do niego właśnie odnosi się program Komendy Głównej Policji „Profilaktyka a Ty", który początkowo nosił nazwę „Profilaktyka a Teatr". Strategia projektu oparta jest na profilaktyce rówieśniczej. To młodzi tworzą dla młodych, szukając zrozumiałego języka rówieśniczej komunika-

cji. Projekt odrzuca wszelką stygmatyzację, która jest wszechobecna i często determinuje zachowania młodzieży. Skoro i tak jestem zły, jak twierdzą „wszyscy", nie ma sensu się starać. W projekcie nie ma zróżnicowania na dobrych i złych uczniów. Każdy ma szansę. Oczywiście nie każdy wybierze teatr. Jeżeli jednak to zrobi, paradoksalnie twórcza profilaktyka może być punktem zwrotnym w jego wizerunku i początkiem destygmatyzacji. Takie przykłady w realizacji programu PaT pojawiały się w każdym mieście. Oto grupa lokalnych zbyt umięśnionych młodzieńców oglądała spektakl edukacyjno-profilaktyczny tylko dlatego, że w obsadzie spektaklu grał jeden z nich. Ten fakt oczywiście nie zmienił ich postaw, ale wszak kropla drąży skałę. Społeczność programu PaT udowodniła w wielu miejscach w kraju, że to właśnie młodzież jest doskonałym i najbardziej przekonującym partnerem w twórczej profilaktyce, a nie tylko podmiotem, do której ta profilaktyka jest kierowana. Młodzież jest wielką szansą profilaktyki. Każda lokalna społeczność ma pośród siebie wystarczająco liczną grupę młodych, by wyłonić liderów i tworzyć lokalne środowisko zaangażowane w różnorodne formy twórczej profilaktyki. Wystarczy udostępnić takiemu środowisku bazę do ćwiczeń oraz przeznaczyć na ich działalność możliwe środki. Efekty pojawią się bardzo szybko. Takie działania dają realną szansę na systematyczność, autentyczność, kreatywność, zaniechanie fikcji i skuteczną komunikację. Profilaktyka uprawiana na papierze, często za spore środki nie przyniesie zmian w postawach młodych ludzi. Oczekiwanych zmian nie przyniosą ulotki, nakazy, zakazy i pogadanki. Hamulcem profilaktyki są także lokalne konflikty władzy samorządowej i działania zachowawcze. Promowanie mody na życie wolne od uzależnień wymaga odwagi, twórczych postaw animatorów i determinacji w partnerskiej współpracy lokalnych społeczności.

Czy profilaktyka jest potrzebna?

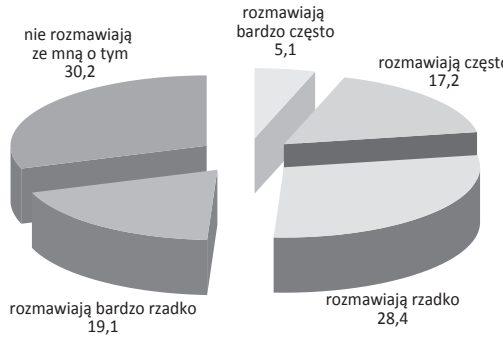
Na to pytanie częściowo odpowiadają wyniki badania projektowego przeprowadzonego narzędziem kwestionariusza opartego na ankiecie audytoryjnej. Wyniki te są zbliżone do uzyskanych odpowiedzi na łącznej grupie badawczej 20 tys. gimnazjalistów z różnych miast Polski w latach 2008–2011. Celem badania było poznanie opinii uczniów I klas szkół średnich w Warszawie na temat kontaktu ze środkami odurzającymi oraz oczekiwań w zakresie działań profi-

laktycznych. W badaniu wzięło udział 218 uczniów. Wyniki badania należy traktować poglądowo. Próba nie została dobrana w sposób reprezentatywny, wniosków nie można więc generalizować na ogół młodzieży licealnej w Polsce, czy też w Warszawie.



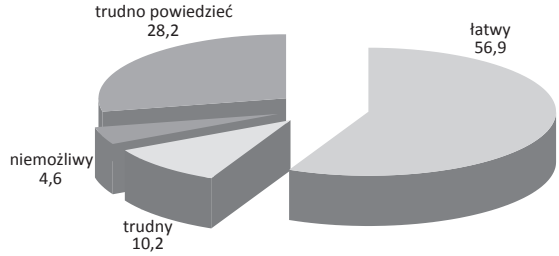
Ź r ó d ł o: Badania Komendy Głównej Policji.

Ryc. 1. Czy na terenie Twojej szkoły pojawiają się narkotyki/dopalacze (czy są one dostępne, czy widziałeś/aś, jak ktoś je zażywa, handluje nimi itp.)? N=218 (w %)



Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Ryc. 2. Czy rodzice rozmawiają z Tobą na temat szkodliwości zażywania narkotyków, dopalaczy? N=215 (w %)

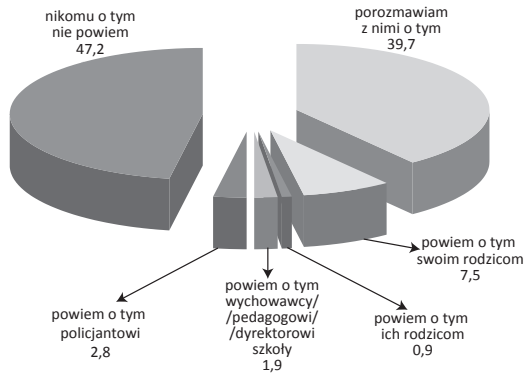


Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Ryc. 3. Jaki jest Twoim zdaniem dostęp do narkotyków, dopalaczy w rejonie Twojego zamieszkania (dzielnica/osiedle)? N=216 (w %)

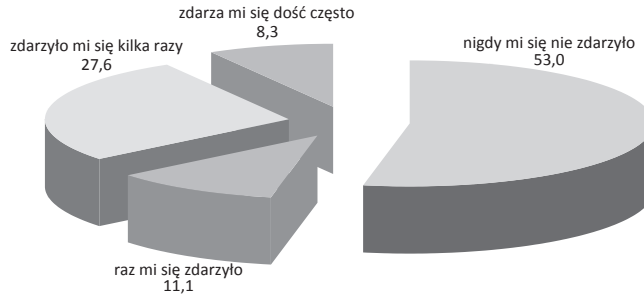
Medialny *hunting time*

Trudno ocenić jak długo jeszcze zawodowe i lokalne społeczności będą ubezwłasnowolnione przez polujących na sensację dziennikarzy. Dziesiątki kapitalnych działań edukacyjno-profilaktycznych wartych promocji i upowszechniania nie znajdują zainteresowania nawet w mediach zobowiązanych do wypełniania misji publicznej. Każda tania sensacja, zawodowe niepowodzenie, a nawet ludzka tragedia natychmiast przyciąga kilkanaście stacji radiowych i telewizyjnych. Czas polowania mikrofonem i kamerą trwa. Zasłaniając się rzetelnością informacji i dziennikarską misją m.in. zaprezentowano bez skrupułów bodaj wszystkie portrety Andersa Breivika. Morderca dzieci osiągnął swój cel, a media nie poniosą żadnej odpowiedzialności za promocję jego wystylizowanego wizerunku.



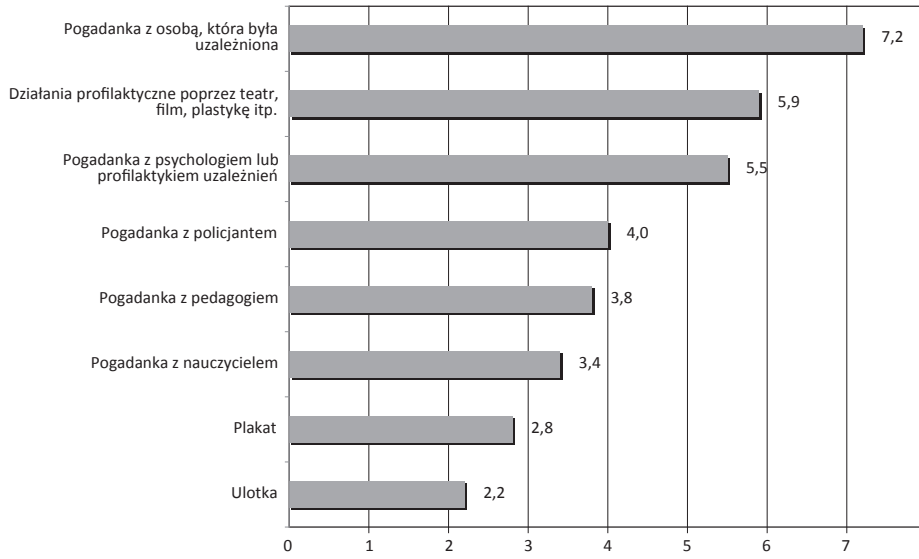
Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Ryc. 4. Jak zachowałbyś się w sytuacji, w której byłbyś świadkiem zażywania narkotyków/dopalaczy przez Twoich rówieśników? (możliwość wybrania jednej odpowiedzi) N=214 (w %)



Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Ryc. 5. Czy kiedykolwiek miałeś bezpośredni kontakt z narkotykiem? N=217 (w %)



Ź r ó d ł o: Jak w ryc. 1.

Ryc. 6. Jak oceniasz na skali od 0 do 10 skuteczność każdej z wymienionych form przeciwdziałania narkomanii? N=218

Słowem zakończenia

Ostatnie wydarzenia mające miejsce w Norwegii – bestialskie zamordowanie dzieci i młodzieży – są tragedią nie tylko dla tego społeczeństwa, ale również wszystkich pozostałych. Powinniśmy wyrażać bardziej zdecydowanie protest wobec wszelkich przejawów uczenia bądź promowania postaw nienawiści człowieka wobec człowieka. To nie świat dziecka sprowadza do młodego umysłu nienawiść. Każdy, kto uczy szowinizmu, zemsty i upodlenia drugiego człowieka ponosi odpowiedzialność za tę chorą zbrodnię. Do tego pakietu należą zarówno zabawki, gry, zdjęcia, teksty, strony internetowe jak i rozmowy, postawy, a nade wszystko czyny. Nie zgadzam się na stygmatyzowanie, ściganie, izolowanie i obliczanie statystyczne takich sukcesów, skierowane przeciwko pogubionym dzieciom. Podkreślam słowa pogubionym dzieciom, a nie młodocianym przestępcom. Za każdą krzywdą dziecka stoi wina pogubionych dorosłych lub wadliwego systemu. Tak oto sami sprowadzamy do jego głowy wrogi świat. Pogubionym nieletnim potrzebna jest pomoc, wsparcie w rozwiązy-

waniu ich życiowych problemów i nade wszystko miłość. Ilu z nich nigdy nie usłyszało, że są komuś potrzebni, że ktoś ich kocha i na nich liczy. Przecież każdy ma swoją dumę i wrażliwość dopóki sami jej nie zdepczemy, a później zamiast uczuć oferujemy resocjalizację. To również apel do mediów. Niech tragedia w Norwegii nie pozostanie wyłącznie kolejną sensacją w plastikowym świecie. Najwyższa pora, by w centrum uwagi naszej cywilizacji znalazł się człowiek.

GRZEGORZ JACH

Imaginative prevention in the frame of peer interaction and its implementation in local environment

Experience of imaginative correctional treatment methods show that even in pathological environments some groups or people may be halted from social auto-destruction. Since 2006 National Police Headquarters has led a preventive programme „Prevention and You" – firstly called „Prevention and Theater" – then called „PaT". The programme doesn't assume correctional treatment or further work with addicted people. It is only a support to educational-preventive system solutions carried on with youth. The same role is performed by the Police, which mustn't and shouldn't stand in for parents or school. It may perform support functions in bringing up activities by preventive actions. Such contact field between the Police and citizens also strengthens social trust and creates good relations. Image improvement of the Police is an added value of such relations, which is strengthened by direct contacts created in the field of open cooperation in local environment.

MAŁGORZATA SZELĄG

Działania Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu w zakresie profilaktyki

Wprowadzenie

Działania Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (MODN) wynikają z zapisów ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty i Rozporządzenia MEN z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli oraz dokumentu wewnętrznego – statutu. Jako placówka doskonalenia nauczycieli prowadzona przez powiat realizuje zadania z zakresu doskonalenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem doradztwa metodycznego dostosowanego do wdrażanej zgodnie z Rozporządzeniem z dnia 23 grudnia 2008 r. podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Wśród najistotniejszych przedsięwzięć należy wymienić: przygotowanie oferty doskonalenia, opracowanie programów doskonalenia, budowanie systemu informacji pedagogicznej, organizowanie konferencji, seminariów, warsztatów, opiniowanie innowacji i wspieranie inicjatyw nauczycieli. We wszystkich tych obszarach podejmowana jest tematyka profilaktyki, bardziej szczegółowe zadania stanowią wypadkową informacji z różnych źródeł: kierunków polityki oświatowej państwa, wizji i misji MODN, diagnozy potrzeb szkół i analizy zapotrzebowania tematów szkoleń z kart ewaluacyjnych uczestników kursów. Realizacji statutowych zadań towarzyszy przesłanie, wpisane w rozpoczętą w 1999 r. reformę oświaty o spójności profilaktyki z wychowaniem, a także profesjonalnym nauczaniem przedmiotów. Według Mieczysława Wojciechowskiego, psychologa i terapeuty, nieuwzględnianie go stanowi źródło nieskuteczności profilaktyki. Uważa, bowiem że: „Przewaga programu dydaktycznego nad wychowaniem wynika [...] z braku refleksji nad celami nauczania zarówno wśród

nauczycieli, jak też organów nadzoru. Ten brak refleksji wynika z kolei z zerwania wielowiekowej tradycji pedagogicznej w Polsce, czego ostatnim akordem była likwidacja liceów pedagogicznych i studium nauczycielskich, w których kładziono nacisk na umiejętność nauczania, nie zaś znajomość nauczania przedmiotu. Istnieje przepaść pomiędzy, np. znajomością fizyki, matematyki czy biologii a umiejętnością nauczania tych przedmiotów z poszanowaniem mechanizmów psychicznego funkcjonowania ucznia"[1].

Najważniejsze propozycje szkoleniowe

Corocznie w Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli z dużą troską przygotowuje się informator zawierający bogatą i zróżnicowaną ofertę szkoleniową. Podstawę jej opracowania stanowi analiza ewaluacji szkoleń, sondaż przeprowadzony wśród dyrektorów szkół i nauczycieli oraz tematyka wynikająca z aktualnej polityki oświatowej państwa.

Tabela 1

Przykładowe tematy szkoleń/warsztatów

Lp.	Rok	Rodzaj szkolenia	Tytuł
1	2006/2007	warsztat	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze złością ucznia
2	2006/2007	warsztat	Zabawy wspomagające rozwój i kształtowanie procesów emocjonalnych
3	2006/2007	warsztat	Nauczyciel wobec agresji i innych zachowań nieakceptowanych społecznie
4	2006/2007	warsztat	Kurs Racjonalnej Terapii Zachowania
5	2007/2008	warsztat	Jak skutecznie uczyć małe dziecko umiejętności prospołecznych?
6	2007/2008	warsztat	Nauczyciel wobec agresji
7	2008/2009	warsztat	Edukacja prozdrowotna na lekcjach wychowania fizycznego
8	2008/2009	warsztat	Przyjaciele Zippiego – program Promocji Zdrowia Psychicznego
9	2008/2009	warsztat	Jak skutecznie uczyć małe dzieci umiejętności prospołecznych?

[1] K. Sekułowicz, *Paradoks szkolnej profilaktyki. Rozmowa z Mieczysławem Wojciechowskim o działaniu wychowawczo-profilaktycznym szkoły, o tym, jak rozmawiać z uczniami o zagrożeniach oraz o współpracy z rodzicami w zakresie profilaktyki,* „Głos Pedagogiczny" 2010, nr 18, s. 50.

cd. tab. 1

Lp.	Rok	Rodzaj szkolenia	Tytuł
10	2008/2009	warsztat, WDN	Ćwiczenia i zabawy interakcyjne jako środek do eliminowania agresji wśród dzieci
11	2008/2009	warsztat	Profilaktyka zachowań agresywnych w szkole
12	2008/2009	WDN	Uwarunkowania i sposoby radzenia sobie z zachowaniami agresywnymi i nadpobudliwością dzieci w wieku przedszkolnym
13	2008/2009	WDN	Zapobieganie niedostosowaniu społecznemu i marginalizacji w szkole
14	2008/2009	WDN	Przyczyny powstawania uzależnień – identyfikacja grup ryzyka
15	2008/2009	warsztat	Przeciwdziałanie absencji uczniów na lekcjach wychowania fizycznego
16	2008/2009	seminarium	Bezpieczeństwo elektryczne w środowisku pracy
17	2009/2010	seminarium	Bezpieczeństwo chemiczne w środowisku pracy
18	2009/2010	WDN	Realizacja programów profilaktycznych w klasie
19	2009/2010		Prawno-proceduralne i profilaktyczno--wychowawcze aspekty bezpieczeństwa w szkole
20	2009/2010	konsultacje	Przepisy BHP na lekcjach laboratoryjnych
21	2010/2011	warsztat	Budowanie i wdrażanie programu profilaktyki logopedycznej
22	2010/2011	WDN	Nastolatki a zachowania samobójcze
23	2010/2011	konsultacje, lekcja otwarta	Bezpieczeństwo w internecie

Ź r ó d ł o: Archiwum MODN w Opolu.

T a b e l a 2

Zrealizowane szkolenia dotyczące profilaktyki w ramach grantu Opolskiego Kuratora Oświaty

Lp.	Rok	Temat	Liczba uczestników
1	2007/2008	Prawa ucznia a prawa nauczycieli. Prawne i moralne aspekty życia szkoły	50
2	2007/2008	Zapobieganie przemocy i agresji	100
3	2008/2009	Diagnozowanie i rozwiązywanie problemów wychowawczych	100

cd. tab. 2

Lp.	Rok	Temat	Liczba uczestników
4	2008/2009	Tworzenie, wdrożenie i realizacja własnych programów nauczania, eksperymentów i innowacji pedagogicznych	50
5	2008/2009	Indywidualizacja nauczania w procesie dydaktycznym metodami aktywizującymi	75
6	2008/2009	Przyczyny zjawiska nadpobudliwości. Sposoby diagnozowania, metody pracy z uczniem nadpobudliwym i z zespołem ADHD	50
7	2009/2010	Diagnozowanie i rozwiązywanie problemów wychowawczych	75
8	2009/2010	Przeciwdziałanie agresji i patologii wśród młodzieży szkolnej	25
9	2009/2010	Rozwijanie zdolności twórczych i kształcenie poprzez formy teatralne	50
10	2009/2010	Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb dzieci z dysfunkcjami	43
11	2009/2010	Innowacyjne metody nauczania – wykorzystanie internetu jako źródła informacji i narzędzia uczącego celowego i rozsądnego korzystania z zasobów wirtualnego świata	45
12	2009/2010	Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb dzieci z dysfunkcjami	60
13	2010/2011	Dziecko z ADHD w szkole	
14	2010/2011	Planowanie procesu kształcenia z uwzględnieniem nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz innych zmian w systemie edukacji	200
15	2010/2011	Obowiązki nauczyciela przedszkola w świetle nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego	45
16	2010/2011	Diagnozowanie i rozwiązywanie problemów wychowawczych	60
17	2011/2012	Profilaktyka szkolna w zakresie zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	do realizacji
18	2011/2012	Organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych	do realizacji

Ź r ó d ł o: Archiwum MODN w Opolu.

Tabela 3

Przykładowe tematy Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (szkolenia rad pedagogicznych)

Lp.	Rok	Temat
1	2008/2009	Ćwiczenia i zabawy interakcyjne jako środek do eliminowania agresji wśród dzieci
2	2008/2009	Uwarunkowania i sposoby radzenia sobie z zachowaniami agresywnymi i nadpobudliwością dzieci w wieku przedszkolnym
3	2008/2009	Zapobieganie przemocy i agresji
4	2008/2009	Zapobieganie niedostosowaniu społecznemu i marginalizacji w szkole
5	2008/2009	Przyczyny powstawania uzależnień – identyfikacja grup ryzyka
6	2009/2010	Syndrom wypalenia zawodowego – jak mu przeciwdziałać?
7	2009/2010	Realizacja programów profilaktycznych w klasie
8	2010/2011	Zapobieganie agresji i przemocy
9	2010/2011	Nastolatki a zachowania samobójcze

Źródło: Archiwum MODN.

Cennym doświadczeniem było przeszkolenie w 2009 r. 90 dyrektorów szkół i pracowników oświaty samorządowej w ramach projektu edukacyjnego „Oświata Jutra. Kursy doskonalące dla kadry administracyjnej i zarządzającej oświatą w mieście Opolu" (Działanie 9.4. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki). Dzięki możliwości zatrudnienia autorytetów naukowych w zakresie psychologii i pedagogiki oraz mediatorów udało się przeprowadzić potrzebne i atrakcyjne zajęcia, które powinny przyczynić się do efektywniejszego zarządzania oświatą na tym obszarze.

Szczególne znaczenie przypisuje się szkoleniom prowadzonym cyklicznie w ciągu całego roku szkolnego w ramach „Akademii Umiejętności Dydaktyczno-Wychowawczych". Jest to propozycja adresowana przede wszystkim do nauczycieli o krótkim stażu pracy, sprzyja doskonaleniu umiejętności atrakcyjnego, nowoczesnego prowadzenia zajęć z łączeniem zadań wychowawczych. Nauczyciel powinien być nastawiony na wychowanie przez nauczanie przedmiotu.

Szkoła Doradztwa Przywarsztatowego

Od trzech lat w MODN funkcjonuje Szkoła Doradztwa Przywarsztatowego, w ramach której w ciągu całego roku szkolnego prowadzone są zajęcia edukacyjne – lekcje otwarte i pokazowe przede wszystkim w szkołach bazowych: PSP 10, PG 6, PLO II w Opolu.

To systemowe rozwiązanie mające na celu zbliżenie doradcy metodycznego do warsztatu pracy nauczyciela. Działanie ma sprzyjać wzbogacaniu wiedzy dydaktycznej o najnowsze treści metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne i społeczne oraz wykorzystaniu przez nauczycieli proponowanych rozwiązań w praktyce szkolnej. Szkołą Doradztwa Przywarsztatowego kieruje dr Józef Szewczyk, posiadający doświadczenie jako wieloletni doradca metodyczny, konsultant placówki doskonalenia oraz pracownik naukowy Uniwersytetu Opolskiego.

Zajęcia pokazowe mogą być realizowane również w innych szkołach, a nauczyciele z bogatym dorobkiem zawodowym mają umożliwić podzielenie się swoim doświadczeniem, natomiast nauczyciele o krótkim stażu mogą przygotowywać zajęcia, korzystając z merytorycznego wsparcia nauczyciela konsultanta lub doradcy metodycznego. Konspekty lekcji gromadzone są w „Banku przykładów dobrej praktyki", z którego nauczyciele mogą skorzystać podczas konsultacji indywidualnych w ośrodku.

Tabela 4

Przykładowe tytuły wybranych lekcji

Lp.	Rok	Rodzaj szkolenia	Temat
1	2008/2009	lekcja otwarta	Przez ruch do zdrowia przez papierosy do choroby
2	2010/2011	lekcja otwarta	Bezpieczeństwo w internecie
3	2010/2011	lekcja pokazowa	Korygowanie zaburzeń zachowania

Źródło: Archiwum MODN w Opolu.

Popularyzacja programów profilaktycznych

Od roku 2007 Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli koordynuje wśród szkół objętych współpracą program promocji zdrowia psychicznego dla dzieci sześcioletnich znany w 11 krajach świata – „Przyjaciele Zippiego". Zainteresowaniem cieszy się również program „Nie pal przy mnie proszę", którego celem jest zachęcanie do abstynencji tytoniowej uczniów klas I–III. Program uwzględnia przeprowa-

dzenie spotkania warsztatowego dla rodziców i pięciu zajęć warsztatowych dla uczniów, z wykorzystaniem metod aktywizujących.

W dążeniu do opóźnienia rozpoczęcia spożywania alkoholu i używek popularyzowany był program profilaktyki uzależnień „Dziękuję – Nie", adresowany do uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Duża otwartość projektu sprzyjała elastyczności podejmowanych działań w zależności od diagnozy adresata i środowiska.

Obecnie proponowany jest pakiet edukacyjny „3…2…1… internet", opracowany przez firmę Microsoft i Fundację Dzieci Niczyje – nagrodzony jako „Inicjatywa Edukacyjna Roku 2010". Pakiet zawiera scenariusze lekcji dla uczniów klas IV–VI na temat bezpiecznego korzystania z internetu.

Konkursy

Nauczyciele, doradcy metodyczni, na prośbę dyrektorów szkół często pomagają w przeprowadzaniu szkolnych konkursów tematycznych przy opracowywaniu regulaminów, przeprowadzaniu eliminacji i ocenie prac. Powoływani są również przez Kuratora Oświaty do współpracy w organizacji konkursów wojewódzkich.

Jednym z przykładów współpracy Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu jest zorganizowanie podsumowania konkursu plastycznego „Wolny od uzależnień – myślący rozsądnie", z podtytułem „Myślę, więc jestem". Konkurs mający na celu rozpowszechnianie wśród młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie osobistym, kształtowanie umiejętności przewidywania zagrożeń i radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz promowanie prospołecznych zachowań, zorganizowany był przez Komendę Miejską Policji w Opolu, Fundację PRO Lege i Urząd Miasta Opola.

Publikacje dydaktyczne i materiały opracowane w MODN

W Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli od 2002 r. (od czasu powstania placówki) do chwili obecnej wydaje się kwartalnik „Modelowe Nauczanie", w którym podejmowane są różne zagadnienia dotyczące oświaty oraz propozycje ciekawych rozwiązań dydaktycznych opisane przez nauczycieli, doradców metodycznych lub kon-

sultantów. Do tej pory ukazało się 28 numerów, których redaktorami byli: Rafał Rippel i Stefania Jagło. W ciągu dziewięciu lat wydawania kwartalnika wielokrotnie podejmowane były tematy z zakresu wychowania i profilaktyki. W numerze 9 z 2005 r.[2] tematem wiodącym była agresja. Artykuły podejmujące ten temat można podzielić następująco: rozważania teoretyczne (np.: B. Zmaczyńska-Witek, *Przemoc w szkole – czy łatwo ją zobaczyć?*), przykłady dobrej praktyki (konspekty, scenariusze imprez i zajęć pozalekcyjnych, np. A. Grzesik, *O przeciwdziałaniu agresji w szkole* – przykłady rozwiązań; K. Płatek, *O zapobieganiu agresji raz jeszcze*, A. Engel, Z. Wierzgała, *O zapobieganiu szkolnej „fali"*) oraz zestawienia bibliograficzne (E. Trojan, *Myśli o wychowaniu*; E. Trojan, *Agresja i jej profilaktyka. Wybór pozycji ze zbiorów PBW w Opolu*).

W stałym dziale kwartalnika *Lektury nauczycieli* pojawiały się prezentacje nowości szczególnie przydatnych w pracy nauczycieli, np. omówienie przez Jerzego Dudę poradnika dla szkolnych liderów pod redakcją Zbigniewa B. Gasia *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole* wydanego w 2004 r. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.

W numerze pierwszym z 2007 r. pojawiły się np. teksty: A. Kuśca, E. Nejmana *W poszukiwaniu przyczyn kryzysu uczniowskich zachowań w szkołach*; A. Tokarek *Wychowanie bez filozoficznej refleksji – droga na skróty czy droga donikąd?*; A. Ploch *Współpraca z rodzicami*[3]. Z kolei w numerze 3/4 z 2008 r.[4] tematem wiodącym był autorytet nauczyciela, który niewątpliwie wiąże się ze skutecznością oddziaływań wychowawczych.

W ramach grantu Opolskiego Kuratora Oświaty w 2007 r. ukazała się publikacja autorstwa Danuty Buczyńskiej, Lecha Filipiaka i Bronisławy Turkiewicz-Miruckiej zatytułowana *Gałązka oliwna. Program profilaktyki i agresji*. Tytuł zaczerpnięty ze starożytnej symboliki sugeruje pokojowe rozwiązywanie problemów z agresją w szkole. We wstępie Autorzy podkreślają: „Nie chcemy WALCZYĆ z agresją. Powiemy STOP zachowaniom destruktywnym, ale powiemy także – wsłuchaj się w bicie serca śpiącego dziecka i zanieś pokój do dzieci, które cierpią z powodu agresji albo cierpią, bo są agresywne. Przytrzymajmy

[2] „Modelowe Nauczanie" 2005, nr 9.
[3] „Modelowe Nauczanie" 2007, nr 1.
[4] „Modelowe Nauczanie" 2008, nr 3/4.

łagodnie rękę uniesioną do bicia [...]"[5]. Poradnik zawiera teoretyczne wprowadzenie do poszczególnych koncepcji psychologicznych oraz opracowane na ich podstawie propozycje rozwiązań profilaktycznych. Przykłady mogą być potraktowane odtwórczo bądź stanowić inspirację dla poszukiwań nauczycielskich. Dodatkowy walor publikacji stanowią materiały i ćwiczenia wykonane przez uczestników kursu doskonalącego „Zapobieganie przemocy i agresji".

Dobrą tradycją MODN stało się wydawanie po konferencjach naukowo-metodycznych, publikacji zawierających najciekawsze materiały, które mogą być wykorzystane w praktyce szkolnej. Przykład tego stanowi opracowanie pod redakcją Beaty Boreckiej-Sierpiny *Mózg. Mowa. Terapia*[6] adresowane do wszystkich osób wspomagających dzieci z zaburzeniami procesu porozumiewania się, powinno zainteresować również nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku przed- i wczesnoszkolnym.

Po konferencji, „Szukać, znaleźć, promować" we współpracy z Wydziałem Oświaty urzędu Miasta Opole powstało opracowanie *Rola, pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*[7]. Warto zwrócić uwagę na przesłanie zawarte w wystąpieniu prof. Aleksandra Nalaskowskiego: „Dzieciństwo, w którym dziecku wszystko wolno, staje się karykaturą dzieciństwa i jest niebezpieczne [...]. Żadne dziecko nie jest obdarzone nieomylnością i dlatego obszar, w którym może ono popełniać błędy należy kontrolować, by nie doszło do tragedii"[8]. Z kolei profesor Zenon Jasiński apelował, by wrócić do źródeł pedagogiki i psychologii i próbować odpowiedzieć na pytanie, co decyduje o klimacie pracy szkoły. Wskazał na zainteresowania wychowanków, których brak sprzyja nudzie i staje się źródłem potencjalnych zagrożeń czyhających na uczniów.

Innym przykładem publikacji jest poradnik dla zarządzających przedszkolami, szkołami, innymi placówkami oświatowymi zatytułowany *Organizer dyrektora*. Zawiera teksty pracowników naukowych, pracowników oświaty samorządowej, konsultantów i doradców metodycznych, a także prawnika. Wśród tematów istotnych dla kierują-

---

[5] B. Turkiewicz-Mirucka, D. Buczyńska, L. Filipiak, *Gałązka oliwna. Program profilaktyki przemocy i agresji*, Opole 2007, s. 3.

[6] *Mózg. Mowa. Terapia*, red. B. Borecka-Sierpina, Opole 2006.

[7] *Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*, red. A. Skubacz i in., Opole 2006, s. 9–10.

[8] Ibid.

cego zespołem nauczycieli nie mogło zabraknąć tekstów dotyczących profilaktyki. Artykuł B. Ogonowskiego wskazuje krok po kroku sposób postępowania w sytuacjach zagrożenia z małoletnim w placówce oświatowej, a Macieja Kędry (z Komendy Miejskiej Policji w Opolu) współpracującego z MODN w zakresie bezpieczeństwa uczniów. Poradnik jest szczególnie ważny, gdyż zawiera najistotniejsze informacje z różnych obszarów życia szkoły, pomagające dyrektorowi w sprawowanym przez niego nadzorze pedagogicznym.

W związku z nowym rozporządzeniem o pomocy psychologiczno-pedagogicznej[9] powstał poradnik dla nauczycieli zatytułowany *Nasze dzieci różne są… Jak im pomóc, by osiągnęły sukces*[10]. Publikacja zawiera informacje umożliwiające rozpoznanie symptomów różnych trudności edukacyjnych oraz wskazówek do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Charakterystyka poszczególnych dysfunkcji (dysleksja, dysortografia, dysgrafia, dyskalkulia) może pomóc nauczycielom w diagnozowaniu problemów uczniów i wybieraniu strategii ich nauczania. Wyeliminowanie lub złagodzenie w jak największym stopniu trudności edukacyjnych to droga do uniknięcia zaburzeń w zachowaniu (sprzyjających niedostosowaniu i wykluczeniu społecznemu).

Zakończenie

Szybki rozwój cywilizacji sprzyja pojawianiu się nowych zagrożeń, z którymi muszą zmierzyć się wszyscy odpowiedzialni za nauczanie i wychowanie dzieci i młodzieży. To już nie tyko alkohol, papierosy, agresja, narkotyki, ale nałóg sieciowy (określany także w literaturze siecioholizmem, infoholizmem, zespołem uzależnienia od internetu), anoreksja, depresja, wczesne macierzyństwo oraz „sieroctwo" spowodowane emigracją zarobkową. Ta sytuacja wymaga od nauczycieli, wychowawców, rodziców oraz zarządzających oświatą podejmowania wielu różnych zadań profilaktycznych, od przekazywania wiedzy na temat powyższych zjawisk, przez wnikliwą obserwację, diagnozowanie, po umiejętność rozwiązywania problemu.

---

[9] Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, DzU z 2010 r. nr 228, poz. 1487.

[10] *Nasze dzieci różne są… Jak im pomóc, by osiągnęły sukces? Poradnik dla nauczyciela,* red. B. Ogonowski, Opole 2011.

Owe wysokie oczekiwania wymagają profesjonalizmu. Profesor Janusz Gęsicki wyraża zaniepokojenie nieprzygotowaniem nauczycieli do skutecznej realizacji powyższych zadań, apelując: „Na szeroką skalę powinny zostać uruchamiane formy kształcenia nauczycieli przedmiotowców, które przygotują ich do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach. Niestety nauczyciele nie mają wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Powinna także wzrosnąć liczba placówek wspierających szkołę [...]”[11].

W Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli podejmowane są działania wpisujące się we wskazane wyżej oczekiwania, potwierdzają to trwające cały rok zajęcia w ramach „Akademii Młodego Nauczyciela”, „Akademii Umiejętności Dydaktyczno-Wychowawczych” oraz Szkoły Doradztwa Przywarsztatowego. Próbuje się również zorganizować systemową współpracę między pedagogami i psychologami zatrudnionymi w szkołach, doradcami zawodowymi a pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej i ośrodka doskonalenia nauczycieli. Pojawia się jednak pytanie: Na ile nauczyciele szkoły w codziennym zabieganiu zechcą skorzystać z oferty? Niewątpliwą wartością proponowanych przez placówkę przedsięwzięć jest współpraca z różnymi uczelniami i instytucjami: Uniwersytetem Opolskim, Politechniką Opolską, Wyższą Szkołą Zarządzania i Administracji w Opolu, Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, Kuratorium Oświaty w Opolu, Wydziałem Oświaty Urzędu Miasta, Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Opolu i w Niemodlinie, innymi placówkami doskonalenia nauczycieli, Policją, Sądem Rejonowym, Ogólnopolskim Stowarzyszenie Rady Kierowniczej Oświaty. Stanowi to gwarancje przedstawienia omawianych problemów z różnych perspektyw w obiektywny i atrakcyjny sposób w dwóch podstawowych obszarach: doskonalenia nauczycieli (konferencje, seminaria, wykłady, szkolenia) i doradztwa metodycznego (konferencje przedmiotowo-metodyczne, konsultacje indywidualne i zbiorowe, lekcje pokazowe i otwarte).

---

[11] N. Wojciechowska, K. Sekułowicz, *Nowa reforma nowe problemy. Wywiad z prof. Januszem Gęsickim na temat słabych i mocnych punktów planowanej przez MEN reformy pedagogicznej*, „Głos Pedagogiczny” 2010, nr 18, s. 14.

Literatura

„Modelowe Nauczanie" 2005, nr 9.

„Modelowe Nauczanie" 2007, nr 1.

„Modelowe Nauczanie" 2008, nr 3/4.

Mózg. Mowa. Terapia, red. B. Borecka-Sierpina, Opole 2006.

Nasze dzieci różne są… Jak im pomóc, by osiągnęły sukces? Poradnik dla nauczyciela, red. B. Ogonowski, Opole 2011.

Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży, red. A. Skubacz i in., Opole 2006.

Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, DzU z 2010 r. nr 228, poz. 1487.

S e k u ł o w i c z K., *Paradoks szkolnej profilaktyki. Rozmowa z Mieczysławem Wojciechowskim o działaniu wychowawczo-profilaktycznym szkoły, o tym, jak rozmawiać z uczniami o zagrożeniach oraz o współpracy z rodzicami w zakresie profilaktyki,* „Głos Pedagogiczny" 2010, nr 18.

T u r k i e w i c z - M i r u c k a B., B u c z y ń s k a D., F i l i p i a k L., *Gałązka oliwna. Program profilaktyki przemocy i agresji*, Opole 2007.

W o j c i e c h o w s k a N., S e k u ł o w i c z K., *Nowa reforma nowe problemy. Wywiad z prof. Januszem Gęsickim na temat słabych i mocnych punktów planowanej przez MEN reformy pedagogicznej*, „Głos Pedagogiczny" 2010, nr 18.

MAŁGORZATA SZELĄG

Prevention policy and activities of Municipal Teacher Training Centre in Opole

The prevention policy and activities of Municipal Teacher Training Centre in Opole are designed in accordance with the act dated 07 September 1991 about Polish education system, the decree of Ministry of Education dated 19 November 2009 on teacher training centers and the Municipal Teacher Training Centre inside documentation – the statute.

The realization of statute aims and tasks is closely connected with the education reform initiated in 1991 and its message about the cohesion of prevention, education and professional subject/content teaching.

Municipal Teacher Training Centre in Opole has wide and varied training offer concerning prevention. The special attention should be paid to the regularly organized forms such as Young Teacher Academy, Academy of Didactic and Educational Skills and Consultancy Workshop within which the centre consultants and advisors carry out 'open' lessons for the teachers and teacher trainees. The centre also participates in and coordinates the systematic cooperation of school pedagogues and psychologists, professional advisors and the employees of the pedagogical and psychological consulting centers.

ANITA FAMUŁA-JURCZAK

Kim będę? Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży

Współczesny świat charakteryzuje wysoki współczynnik zmienności, szybkie tempo życia, progresywny przyrost informacji i wiedzy oraz przemiany systemu wartości[1], a także redefinicja funkcji środowisk wychowawczych[2]. W związku z powyższym przed edukacją stawiane są jakościowo inne zadania, które można najogólniej określić, jako „konieczność zaszczepienia człowiekowi postawy otwartego umysłu, poszukującego «klucza» do rozumienia tego, co zmienia się w jego otoczeniu, kraju i na świecie"[3]. W tym kontekście słuszne wydają się słowa J. Szczepańskiego, który uważał, że „jednym z podstawowych warunków prawidłowo funkcjonującego i rozwijającego się społeczeństwa jest, aby indywidualne dążenia i aspiracje wykorzystywać, jako siłę napędową gospodarki, należy je racjonalnie kształtować i obracać w kierunku dążeń konstruktywnych, bo są one jednym z podstawowych warunków pomyślnego rozwoju społeczeństwa"[4]. Aspiracje edukacyjne i zawodowe zaczynają w ostatnich latach pełnić znaczącą rolę w zmieniającym się rynku pracy, gdyż „jako złożony mechanizm motywowania będący regulatorem aktywności i stymulatorem do działania, odgrywają istotną rolę w rozwoju zarówno jednostek, jak i całych grup społecznych"[5].

---

[1] M. Kowalski, D. Falcman, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna – analizy i impresje,* Kraków 2010.

[2] Zob.: M. Stepulak, *Psychologiczny i socjologiczny wymiar wartości życia rodzinnego,* [w:] *Co dzieje się z wartościami? Próba diagnozy,* red. E. Okońska, K. Stachewicz, Poznań 2009.

[3] E. Breitopf, S. Janiec, *Edukacja ustawiczna – podstawowe pojęcia i problematyka badawcza*, [w:] *Wychowanie i środowisko*, red. B. Passini, T. Pilch, Warszawa 1979, s. 356.

[4] J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą,* Warszawa 1973, s. 164.

[5] B. Galas, *Cechy układu nerwowego a poziom i treść aspiracji młodzieży*, „Nowa Szkoła" 1986, nr 7–8, s. 457.

W niniejszym tekście podjęta zostanie problematyka aspiracji edukacyjno-zawodowych współczesnej młodzieży. Pierwsza część tekstu zawiera ustalenia terminologiczne, czyli przedstawione zostanie pojęcie aspiracji. W drugiej części, określone zostaną czynniki warunkujące kształtowanie się aspiracji edukacyjno-zawodowych. W części trzeciej – na podstawie raportów ogólnopolskich oraz wyników badań własnych – ukazane będą tendencje dotyczące rozwoju aspiracji edukacyjno-zawodowych współczesnej młodzieży.

Co kryje się pod pojęciem „aspiracje"?

Potocznie „aspiracje" rozumiane są jako dążenie do czegoś, posiadanie określonego celu ku któremu człowiek zmierza. Zdarza się, że określenie to jest stosowane zamiennie z takimi pojęciami, jak: ambicja, dążenia, pragnienia. W literaturze podejmującej ich problematykę są również różnie rozumiane. Zdaniem socjologów aspiracje związane są z dążeniem przez jednostkę do realizacji określonej hierarchii celów[6]. Psychologowie natomiast utożsamiają aspiracje ze zmianami w osobowości jednostki, które to zmiany spowodowane są wcześniejszymi doświadczeniami zdobytymi na drodze własnej aktywności[7]. Ponadto według nich kategoria aspiracji jest ściśle związana z kategorią oczekiwań oraz motywacji[8]. Można również rozpatrywać aspiracje w kategoriach postulowanych. Wówczas, mówiąc o aspiracjach mamy na myśli „idealne rezultaty działania uświadamiane przez podmiot w formie pragnień i stanowiące składnik «ja idealnego»[9]. Takie rozumienie należy odróżnić od oczekiwań, które odnoszą się do „ja realnego" i są uzależnione od dotychczasowych doświadczeń jednostki. Aspiracje mogą być określane jako dążenia[10], zaprogramowany przez jednostkę wynik działania[11], oczekiwania[12], pragnienie

---

[6] M. Ł o ś, *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972, s. 12–13.

[7] J. K o z i e l e c k i, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1977, s. 32.

[8] Zob.: Z. S k o r n y, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980, s. 12.

[9] Z. S k o r n y, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości…*, op.cit., s. 11.

[10] Ibid.

[11] B. G o ł ę b i o w s k i, *Dynamika aspiracji,* Warszawa 1977, s. 84–85.

[12] T. L e w o w i c k i, *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977, s. 132.

czegoś[13]. Zdaniem A. Janowskiego aspiracji nie należy odnosić tylko do rzeczy i spraw dostępnych w świecie, w którym żyje jednostka, ale także mogą być odnoszone do stanów pożądanych, lecz niesprecyzowanych jasno przez jednostkę. Dlatego też autor definiuje aspiracje jako „w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości lub stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać"[14].

Pomimo tego, że aspiracje są różnie definiowane, to analiza definicji pozwala na stwierdzenie, iż zawsze odnoszą się one do przyszłości, są stanami postulowanymi, wyznaczają kierunki aktywności jednostki, wypływają z różnych motywów i doświadczeń, które zdobyła jednostka. Badacze zajmujący się kategorią aspiracji wskazują, że należy mówić o ich poziomie, czyli zakładanym, spodziewanym wyniku podejmowanego przez jednostkę działania. Poziom realizacji zamierzonych działań można ująć zarówno w kategoriach liczbowych, jakościowych, jak również czasowych. Zdaniem Z. Skornego poziom aspiracji można rozpatrywać z punktu widzenia okresu realizacji zaplanowanych działań. Mówimy wówczas o poziomie aktualistycznym i perspektywicznym. Pierwszy, odnosi się do działań, których realizacja dokonuje się w stosunkowo krótkim czasie. Drugi dotyczy działań, których wykonanie rozciąga się w czasie. Poziom aspiracji może być również rozpatrywany w węższym i szerszym znaczeniu. W znaczeniu węższym poziom aspiracji określany jest jako „zwerbalizowane zamierzenia, dotyczące poziomu wykonywania zadania o określonym, zawartym w nim stopniu trudności. Zadanie to jest wykonywane w bliskiej przyszłości, zaś wybór go przyjmuje formę wyboru wielostopniowego. Jest to poziom aspiracji działaniowy, aktualistyczny, połączony z wyborem wielostopniowym, dokonanym w odniesieniu do obiektywnie istniejącej skali trudności"[15]. Natomiast w szerszym znaczeniu poziom aspiracji jest rozumiany jako wszelkie sytuacje „w których dany osobnik dokonuje wyboru zadania o określonym stopniu trudności, zarówno

---

[13] M. K o z a k i e w i c z, *Bariery awansu przez wykształcenie*, Warszawa 1973, s. 54.

[14] A. J a n o w s k i, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 32.

[15] J. K u p c z y k, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, Poznań 1978.

w odniesieniu do pewnych zamierzeń (działaniowy poziom aspiracji), jak i też pragnień (życzeniowy poziom aspiracji), dotyczący bliższych lub dalszych celów działania, wyboru wielostopniowego i alternatywnego"[16].

W projektowaniu badań i operacjonalizacji kategorii poziomu aspiracji pomocna jest definicja, zgodnie z którą poziom aspiracji rozumiany jest jako wyróżniona wartość na skali osiągnięć – wartość, która daje człowiekowi satysfakcję[17]. Poziom aspiracji można rozpatrywać również w kontekście grupy, w której jednostka przebywa[18].

Rodzaje aspiracji

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne klasyfikacje aspiracji. Kryteriami podziału jest ich poziom, stosunek do posiadanych możliwości, związek z działaniem, czas potrzebny do zrealizowania, związek ze świadomością czy też potrzebami jednostki. Z. Skorny[19] dokonał podziału aspiracji z uwzględnieniem różnych kryteriów.

Tabela 1

Rodzaje aspiracji

Kryterium podziału	Rodzaj aspiracji
Poziom aspiracji	Wysokie, przeciętne, niskie
Relacje do możliwości	Zawyżone, adekwatne, zaniżone
Związek z działaniem	Działaniowe, życzeniowe
Okres realizacji	Aktualistyczne, perspektywistyczne
Ruchliwość	Duża ruchliwość, mała ruchliwość
Związek ze świadomością	Uświadomione, latentne
Przedmiot	Ukierunkowane na stan, ukierunkowane na przedmiot
Treść	Ludyczne, edukacyjne, zawodowe, społeczne, kierownicze

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie: Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości,* Wrocław 1980, s. 23–24.

[16] Ibid.

[17] J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka,* Warszawa 1976, s. 232.

[18] A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół…,* op.cit., s. 13.

[19] Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości…,* op.cit., s. 23–24.

Andrzej Janowski podzielił aspiracje na: dotyczące przyszłej nauki, zawodu, sposobu ułożenia sobie życia, moralno-społecznoideowe, związane z zainteresowaniami i zamiłowaniami jednostki[20]. Natomiast T. Lewowicki podzielił aspiracje ze względu na treść (dotyczące nauki, zawodu, życia osobistego, spraw materialnych, moralnych), ze względu na czas w którym występują (aktualistyczne, przyszłościowe), ze względu na poziom aspiracji (wysokie, średnie i niskie) ze względu na strukturę (aspiracje o spójnej i niespójnej strukturze), możliwość realizacji (adekwatne/nieadekwatne do możliwości). Dokonując typologii aspiracji T. Lewowicki podkreśla, że „mają one przede wszystkim walor ogólnego porządkowania problematyki rodzajów aspiracji i mogą być pomocne w poczynaniach badawczych podejmowanych nad tak złożoną, słabo określoną i trudno poddającą się głębszemu poziomowi materią, jaką są pragnienia i dążenia"[21].

Źródła aspiracji

Zatem aspiracje mogą być wynikiem dotychczasowych doświadczeń, które zdobyła jednostka podczas interakcji z otoczeniem. Dlatego w tym miejscu należy zastanowić się jakie są źródła aspiracji, co decyduje o tym, że człowiek ma określone cele, pragnienia, dążenia? Aspiracje kształtują się pod wpływem różnorodnych czynników, do których można zaliczyć czynniki społeczne, ekonomiczne, kulturowe, demograficzne, a także psychologiczne i pedagogiczne. M. Kozakiewicz, podejmując zagadnienie dynamiki aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży na tle przemian społeczno-ekonomicznych z uwzględnieniem czynników demograficznych, ekologicznych, przestrzenno-regionalnych, kulturowych i oświatowych wskazała na bardzo duże zróżnicowanie aspiracji ze względu na środowisko społeczne i lokalne[22]. Zdaniem A. Janowskiego wpływ rodziny na aspiracje edukacyjno-zawodowe możne podzielić na: społeczno-statusowy, rzeczowy oraz intencjonalny[23].

---

[20] A. J a n o w s k i, *Aspiracje młodzieży szkół…,* op.cit., s. 61.

[21] T. L e w o w i c k i, *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987, s. 28.

[22] M. K o z a k i e w i c z, *Bariery awansu przez wykształcenie,* Warszawa 1973.

[23] A. J a n o w s k i, *Aspiracje młodzieży szkół…,* op.cit., s. 191.

Tabela 2

Czynniki warunkujące rozwój aspiracji

Rodzaj wpływu	Cechy
Społeczno-statusowy	Miejsce zamieszkania Wykształcenie rodziców Rodzaj i wielkość mieszkania Pozycja społeczna rodziców
Rzeczowy	Książki Dzieła sztuki
Intencjonalny	Opinie, poglądy rodziców Cenione przez rodziców wartości Przekonania, poglądy, opinie rodziców Wzory uczestnictwa w kulturze

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie: A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich,* Warszawa 1977, s. 192.

Wpływy społeczno-statusowe „są to kategorie, które «przekazują się» niejako same z pokolenia na pokolenie tworząc swoiste, subiektywnie oczywiste ramy charakteryzujące sytuację młodych ludzi i ich miejsce startu”[24]. Przedmioty – jak podkreśla autor – nie wpływają bezpośrednio na poziom aspiracji dzieci i młodzieży, ale sprzyjają realizacji planów, zamierzeń[25].

Czynnikiem decydującym o poziomie aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży jest wykształcenie rodziców, które z „jednej strony odzwierciedla […] materialne zróżnicowanie rodzin, gdyż wykształcenie w dużym stopniu warunkuje dochody. Z drugiej zaś strony wykształcenie sprzyja aspiracjom edukacyjnym rodziców wobec dzieci”[26]. Okazuje się, że „rodzice wykształceni są bowiem świadomi korzyści związanych z wykształceniem i starają się motywować dzieci do osiągnięcia przynajmniej takiego wykształcenia, jakie sami uzyskali”[27]. Na wykształcenie, jako czynnik różnicujący aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów, zwracał uwagę również T. Lewowicki, który na podstawie przeprowadzonych badań stwierdził, że „Dzieci, których rodzice mieli wykształcenie wyższe, lub niepełne wyższe, deklarowały silniejsze aspiracje edukacyjne i zawodowe niż te, których rodzi-

[24] Ibid., s. 192.
[25] Ibid.
[26] Ibid.
[27] *Społeczeństwo w drodze do wiedzy..*, op.cit., s. 201.

ce mieli wykształcenie podstawowe, średnie lub niepełne średnie"[28]. Zdaniem T. Lewowickiego poziom aspiracji uzależniony jest od:

– uwarunkowań osobowościowych – potrzeby, procesy motywacyjne, powodzenia i niepowodzenia, samoocena, obraz własnej osoby;

– uwarunkowań środowiskowych – rodzina i panujące w niej warunki życia grupy, standardy grupowe, środowisko lokalne, uwarunkowania kulturowe;

– uwarunkowań pedagogicznych – szkoła, praca dydaktyczno-naukowa nauczycieli, organizacja szkolnictwa, standardy dążeń i hierarchie wartości kształtowane i proponowane przez nauczycieli i wychowawców[29].

Reasumując, poziom aspiracji jednostki uzależniony jest od czynniki makro- i mikrospołecznych. Trudno jednoznacznie wskazać, który z czynników pełni wiodącą rolę w determinowaniu treści, poziomu, struktury czy też dynamiki aspiracji. W związku z powyższym w dalszej części tekstu skoncentruję się wyłącznie na ukazaniu znaczenia środowiska rodzinnego i miejsca zamieszkania w kształtowaniu się poziomu aspiracji edukacyjno-zawodowych.

Dynamika aspiracji edukacyjno-zawodowych

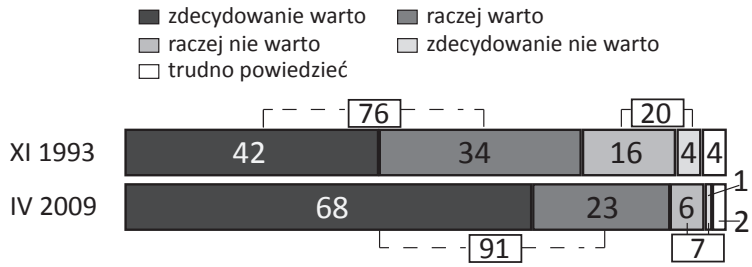
Wyniki badań przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wskazują, że edukacja i wykształcenie były wartością ambiwalentną. Wówczas też młodzież postrzegała wykształcenie nie jako źródło dochodów, ale jako osobistą satysfakcję[30]. Analiza danych – dotyczących wyboru szkół, jak również danych związanych z liczbą osób uzyskujących wyższe wykształcenie – pozwala stwierdzić, że nastąpiła zmiana w postrzeganiu roli wykształcenia. Przeprowadzone badania przez CBOS ukazują dynamikę znaczenia wykształcenia w życiu jednostki. Zamieszczone na rycinie 1 dane wskazują, że w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku trzy czwarte ankietowanych uważało, iż warto się kształcić. W roku 2009 takiej odpowiedzi udzieliło dziewięciu na dziesięciu badanych.

---

[28] T. L e w o w i c k i, *Aspiracje dzieci...,* op.cit., s. 136.

[29] Ibid., s. 29–30.

[30] Zob. R. B o r o w i c z, *Wykształcenie jako wartość – casus polski lat osiemdziesiątych,* „Edukacja" 1991, nr 4, s. 34–35.



Ź r ó d ł o: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_072_07.PDF], dostęp: 2008 r.

Ryc. 1. Opinie Polaków o wykształceniu (w %)

W ostatnich latach – jak wynika z raportu przygotowanego przez CBOS – wzrosła liczba Polaków, którzy uważają, że warto się kształcić. Podejmowanie dalszej nauki wypływa z chęci wysokich zarobków, rzadziej zaś wskazuje się na perspektywę ciekawego zawodu, niezależności, samodzielności, prestiżu, możliwości pracy na swoim[31]. Prawdopodobnie wykształcenie ma dla młodzieży wartość instrumentalną, gdyż coraz częściej „dyplom i kwalifikacje liczą się coraz bardziej i stwarzają wiele nowych możliwości kreowania pozycji zawodowej"[32]. Dla jednostki – jak wskazuje K. Denek – wzrost wykształcenia najczęściej wiąże się z poprawą sytuacji materialnej[33].

Pomimo tego, że w Polsce nadal liczba osób z wyższym wykształceniem jest niższa od przeciętnej w krajach OECD, to w ostatnich latach odnotowuje się dynamikę w aspiracjach edukacyjno-zawodowych Polaków (zmniejszającą się liczbę osób, które nie podejmują kształcenia po ukończeniu szkoły podstawowej)[34]. Z analiz ukazanych w „Raporcie o stanie edukacji z 2010 r" wynika, że wzrost aspiracji edukacyjnych obserwujemy zarówno w obszarach miejskich, jak i wiejskich. Warto podkreślić, że na wsi liczba osób z wykształceniem wyższym zwiększyła się prawie czterokrotnie „podczas gdy w miastach odnotowano «zaledwie» podwojenie się tej liczby"[35]. Zmniejszenie się luki edukacyjnej między terenami zurbanizowanymi

[31] [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_072_07.PDF], dostęp: 2008 r.

[32] L. K l i m e k, *Dokąd zmierza młodzież? Cele i dążenia życiowe współczesnej młodzieży,* „Opieka –Wychowanie – Terapia" 2001, nr 4, s. 7.

[33] K. D e n e k, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 25.

[34] *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o systemie edukacji 2010*, Warszawa 2011, s. 25.

[35] Ibid., s. 26.

a niezurbanizowanymi wynika z silnego wzrostu aspiracji edukacyjnych ludności wiejskiej[36].

Biorąc pod uwagę wpływ wykształcenia rodziców na poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych dzieci możemy zauważyć pewne zależności. Dzieci rodziców mających wyższe wykształcenie relatywnie częściej korzystają z edukacji przedszkolnej niż ich rówieśnicy, których rodzice mają wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Warto podkreślić, że sytuacja ta jest wynikiem co najmniej dwóch czynników. Po pierwsze, rodzice z wyższym wykształceniem – o czym już pisałam – mają większą świadomości znaczenia edukacji przedszkolnej w rozwoju dziecka. Po drugie, zdecydowanie częściej niż ma to miejsce w przypadku rodziców z niższym wykształceniem, są osobami pracującymi zawodowo, co też implikuje konieczność korzystania przez ich dzieci z opieki instytucjonalnej. Jak wskazują badania przeprowadzone przez GUS wśród osób mających wykształcenie podstawowe lub zawodowe bardziej popularna jest opieka sprawowana przez współmałżonka/partnera lub krewnych. Dzieci rodziców z wyższym wykształceniem otrzymują wyższe wyniki na sprawdzianach kompetencji czy egzaminie pogimnazjalnym. Wyniki egzaminu pogimnazjalnego pozwalają na stwierdzenie, że istnieje związek między wykształceniem rodziców a osiągniętym wynikiem. Autorzy raportu podkreślają, że jest to prawdopodobnie efekt aktywności rodziców zmierzających do zapewnienia dzieciom dostępu do materiałów lub dodatkowych zajęć pomagających w przygotowaniu się do egzaminu, co przyczynia się do osiągnięcia wyższego wyniku na egzaminie pogimnazjalnym. Z kolei do liceów ogólnokształcących trafiają dzieci, które uzyskały wysoki wynik egzaminu gimnazjalnego. Dzieci rodziców mających wyższe wykształcenie trafiają najczęściej do liceów ogólnokształcących, czyli do „szkół, w których środowiska rówieśnicze cechuje wysoki poziom przygotowania szkolnego, a jak można przypuszczać, także motywacji do dalszego kształcenia”[37]. Wpływ pochodzenia społecznego na wybory edukacyjne zaznaczony został również w Raporcie „Kapitał intelektualny Polski”, gdzie czytamy: „badania PISA pokazują, że Polska należy do krajów o najsilniejszym wpływie pochodzenia społecznego na wybory edukacyjne. Częściej

[36] Zob.: Aspiracje i motywacje edukacyjne Polaków w latach 1993–2009, [www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_070_09.PDF], dostęp: 2011 r.

[37] *Społeczeństwo w drodze do wiedzy...*, op.cit., s. 206.

niż w innych krajach o wyborze przez ucznia drogi kształcenia decydują nie jego umiejętności, ale status społeczno-ekonomiczny rodzin. Wpływa na to wiele czynników: niedostępność przedszkoli, niedostateczne przeciwdziałanie segregacji społecznej w szkołach, zły system finansowania szkolnictwa wyższego. Polskie państwo w zbyt małym stopniu wykorzystuje także edukację jako narzędzie prorozwojowej polityki regionalnej"[38].

Związek wykształcenia rodziców oraz miejsca zamieszkania z poziomem aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży potwierdzają również badania, które przeprowadziłam wśród gimnazjalistów[39]. Co prawda głównym celem badań nie było określenie poziomu aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów, a zrekonstruowanie obrazu szkoły[40] wynikającego z ich doświadczeń, to jednak wśród pytań zadawanych interlokutorom pojawiły się pytania: „co chcesz robić po ukończeniu gimnazjum" oraz „jakie jest wykształcenie twoich rodziców". Badania prowadziłam w dwóch gimnazjach, w strukturze których istniały klasy filialne. Oddziały te znajdowały się na wsi. Z uzyskanych danych wynika, że rodzice większości badanych uczniów mają wykształcenie zawodowe (68,9%) (dotyczy to 39,6% matek i 29,3% ojców). Kolejną liczną grupę stanowią uczniowie, których matki (22,4%) i ojcowie (27,7%) mają wykształcenie podstawowe. Wykształcenie średnie ma 29,3% matek respondentów i 32,7% ojców. Niewielki odsetek badanych rodziców ma wykształcenie wyższe (6,9% matek i 8,6% ojców). Badaniami objętych[41] było 58 uczniów; aż 35 wskazało, że po ukończeniu gimnazjum chcą kontynuować naukę w szkole zawodowej. Uzasadniali swoje wskazania w następujący sposób:

– „Chcę iść do ceramika, bo tam mogę szybko mieć zawód i pojechać do brata do Niemiec" (uczeń, klasa trzecia);

---

[38] [http: //www.innowacyjnosc.gpw.pl/kim/], dostęp: 2008 r.

[39] Zob. A. F a m u ł a - J u r c z a k, *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego"*, Kraków 2010.

[40] Wykorzystane w tekście wyniki badań pochodzą z dysertacji doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej, pt.: Obraz szkoły z perspektywy uczniów i gimnazjów tzw. „wirtualnych". Badania realizowałam z grantu promotorskiego nr 0130/H01/2005/29.

[41] Szerzej na temat wyboru dróg edukacyjnych: A. F a m u ł a - J u r c z a k, *Żona busisty– czyli co dalej po gimnazjum,* [w:] *Edukacja a praca,* red. R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski, Bydgoszcz 2009.

– „Ja już jeżdżę na praktyki do zakładu fryzjerskiego, bo […] muszą mnie poznać, żebym potem, jak zacznę szkołę mogła u nich dalej mieć praktyki" (uczennica, klasa trzecia).

Natomiast kontynuowanie nauki w liceum ogólnokształcącym deklaruje 14 badanych uczniów. W swoich wypowiedziach podkreślali:

– „Jak dobrze zdam egzamin to pójdę do Prusa, wiem, że tam jest ciężko, ale chcę potem iść na studia" (uczennica, klasa druga);

– „Chcę iść do liceum, nie wiem jednak czy się dostanę, ale obiecałem sobie, że w tym roku bardzo się postaram i poprawię oceny" (uczeń, klasa druga).

Analiza uzyskanych wyników pozwala stwierdzić, że szkołę zawodową wybierali uczniowie, których rodzice mieli wykształcenie zawodowe. Natomiast liceum wybierała młodzież, której rodzice mieli wykształcenie średnie. Co prawda przeprowadzone badania dotyczyły niedużej grupy, to jednak należy zaznaczyć, że aspiracje edukacyjne w dużej mierze związane są ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziców. Dodatkowo na wybór drogi edukacyjno-zawodowej duży wpływ ma również miejsce zamieszkania. Niestety nadal młodzież pochodząca ze środowiska wiejskiego ma utrudniony dostęp do kształcenia. Aktualne są słowa J. Domalewskiego, który na konferencji poświęconej szansom edukacyjnym młodzieży wiejskiej powiedział: „silnie rozbudzone aspiracje kształceniowe młodzieży zablokowane są przez niską efektywność szkoły czyniącej możliwości ich realizacji nierealnymi, […] niemożność realizacji ambitnych celów edukacyjnych może zaowocować stanami frustracji i niezadowolenia wśród młodzieży wiejskiej"[42].

Kim będę (?)

W okresie dojrzewania młody człowiek niejednokrotnie stawia sobie pytanie: kim będę? Zastanawia się jaką drogę edukacyjną wybrać. Odpowiedź na to pytanie jest niezwykle trudna, gdyż dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość generuje nowe wyzwania, nowe problemy, które należy uwzględnić w procesie wychowania. Jednocześnie wychowawcy nie mają, jak dawniej, z góry określonych celów wy-

[42] J. D o m a l e w s k i, *Zróżnicowanie oświaty na obszarach wiejskich,* [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego,* red. D. Waloszek, K. Wąż, Zielona Góra 2002, s. 131.

chowania. Muszą raczej nieustannie partycypować w ich określaniu, co rodzi dużą niepewność i obawę, ale implikuje konieczność myślenia o kierunkach wychowania i kształcenia. Dynamika zmian w wyborze kierunków kształcenia wynika w dużej mierze z chęci osiągania „większych zarobków, lepszego miejsca w hierarchii społecznej, zwiększonego prestiżu osobistego w środowisku, ambicji związanych z tzw. awansem społecznym, wierności wobec społecznych i rodzinnych tradycji itd. Nie zawsze i nie wszędzie czynniki te działają w podobny sposób; w różnych okolicznościach wygasają niektóre z nich, rozrasta się znaczenie innych”[43].

Na kształtowanie się aspiracji edukacyjno-zawodowych istotny wpływ mają takie czynniki, jak: rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, środki masowego przekazu oraz sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza kraju. Zdaniem Z. Skornego siła oddziaływania tych determinantów jest różna, jednak ich znajomość jest niezwykle ważna, gdyż przyczynia się do odpowiedniego kształtowania aspiracji młodych ludzi[44]. Pomimo tego, że mechanizm kształtowania się aspiracji edukacyjno-zawodowych zdeterminowany jest czynnikami natury osobistej i społecznej, to jednak mogą podlegać celowym działaniom organizacyjnym i wychowawczym, prowadzącym do modyfikacji dotychczasowego systemu wartości jednostki i jej samorealizacji. Ponieważ „aspiracje i potrzeby kształceniowe nie rodzą się […] samorzutnie. Wymagają warunków i systematycznej troski. To, co w tym zakresie powinniśmy umieć, dotyczy treści i metod kształcenia. Gdy treści są jałowe, a metody niewłaściwe, aspiracje gasną, potrzeby wymierają. Powinniśmy zmierzać do takiej rekonstrukcji treści i metod kształcenia, aby powstawały optymalne warunki dla rozbudzania i rozwijania aspiracji kształceniowych, aby w wyniku tak zorganizowanych działań wychowawczych kształcili się ludzie, zdolni do podejmowania i rozwiązywania nowoczesnych zadań, które przed nimi staną, ludzie umiejący organizować swe własne życie jako wartościowe i szczęśliwe”[45].

Wzmożenie przemian społeczno-ustrojowych, ekonomicznych i kulturowych w ostatnich latach skłania do refleksji, a nawet do

---

[43] B. S u c h o d o l s k i, *Wychowanie i strategie życia,* Warszawa 1987, s. 221.

[44] Z. S k o r n y, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości…,* op.cit., s. 60.

[45] B. S u c h o d o l s k i, *Wychowanie …,* op.cit., s. 224.

redefinicji kategorii aspiracji edukacyjno-zawodowych młodzieży. Potrzeba tej redefinicji podyktowana jest tym, że pedagogika z jednej strony pełni funkcje teoriotwórczą, a z drugiej ma charakter pragmatyczny.

Literatura

B o r o w i c z R., *Wykształcenie jako wartość – casus polski lat osiemdziesiątych,* „Edukacja" 1991, nr 4.

B r e i t o p f E., J a n i e c S., *Edukacja ustawiczna – podstawowe pojęcia i problematyka badawcza*, [w:] *Wychowanie i środowiska*, red. B. Passini, T. Pilch, Warszawa 1979.

D e n e k K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.

D o m a l e w s k i J., *Zróżnicowanie oświaty na obszarach wiejskich,* [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego,* red. D. Waloszek, K. Wąż, Zielona Góra 2002.

F a m u ł a - J u r c z a k A., *Szkoła miejscem (nie)(do)rozwoju. Studium empiryczne na przykładzie gimnazjum „wirtualnego",* Kraków 2010.

F a m u ł a - J u r c z a k A., *Żona busisty – czyli co dalej po gimnazjum,* [w:] *Edukacja a praca,* red. R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski, Bydgoszcz 2009.

G a l a s B., *Cechy układu nerwowego a poziom i treść aspiracji młodzieży*, „Nowa Szkoła" 1986, nr 7–8.

G o ł ę b i o w s k i B., *Dynamika aspiracji,* Warszawa 1977.

[http: //www.innowacyjnosc.gpw.pl/kim/], dostęp: 2008 r.

J a n o w s k i A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977.

K l i m e k L., *Dokąd zmierza młodzież? Cele i dążenia życiowe współczesnej młodzieży,* „Opieka – Wychowanie – Terapia" 2001, nr 4.

K o w a l s k i M., F a l c m a n D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna – analizy i impresje,* Kraków 2010.

K o z a k i e w i c z M., *Bariery awansu przez wykształcenie*, Warszawa 1973.

K o z i e l e c k i J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1977.

K u p c z y k J., *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, Poznań 1978.

L e w o w i c k i T., *Aspiracje dzieci i młodzieży,* Warszawa 1987.

L e w o w i c k i T., *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977.

Ł o ś M., *Aspiracje a środowisko*, Warszawa 1972.

S a k B., I r a ń s k a E., Poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół niepublicznych, [http://edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/aspiracje.html], dostęp: 2011 r.

S k o r n y Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Wrocław 1980.

Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o systemie edukacji 2010, Warszawa 2011.

S t e p u l a k M., *Psychologiczny i socjologiczny wymiar wartości życia rodzinnego,* [w:] *Co dzieje się z wartościami? Próba diagnozy,* red. E. Okońska, K. Stachewicz, Poznań 2009.

S u c h o d o l s k i B., *Wychowanie i strategie życia,* Warszawa 1987.

S z c z e p a ń s k i J., *Refleksje nad oświatą,* Warszawa 1973.

ANITA FAMUŁA-JURCZAK

Who will I become? Educational and professional aspirations of the youth

In this text is taken to issues of educational and occupational aspirations of modern youth. In the first part of the text will be made to determine the terminology, which will be presented the concept of aspiration. In the second part, will identify the factors determining the development of educational and occupational aspirations. The third part – based on national reports and the results of own research – will be shown on the development trends in educational and occupational aspirations of modern youth.

RAFAŁ OTRĘBA

Budowanie wrażliwości społecznej uczniów i studentów jako zadanie profilaktyki

Wstęp

Wrażliwość społeczna definiowana na gruncie nauk społecznych oznacza się szerokim spektrum ujęciowym. Postawa ta powiązana jest z solidarnością międzyludzką, która przejawia się w poczuciu odpowiedzialności za losy innych ludzi. Wrażliwość społeczna jest postrzegana jako szczególny przejaw empatii, która jest umiejętnością wczuwania się w położenie innych osób, szczególnie tych, które doświadczają poczucia krzywdy. Jest to szansa na większą aktywność i podstawa kształtowania postaw altruistycznych. Wrażliwość społeczna to także bezinteresowna troska o dobro innych ludzi, gotowość do poświęceń oraz życzliwość, a oczekiwania dotyczące poziomów wrażliwości społecznej najczęściej badane są w obszarach bezdomności, bezrobocia, alkoholizmu, przestępczości, niepełnosprawności oraz starości.

W programach profilaktycznych szkół i placówek oświatowych znaleźć można wiele zapisów dotyczących kształtowania wrażliwości społecznej. Najczęściej wrażliwość społeczną w kontekście szkolnych programów profilaktyki można ująć jako czynnik, który zwiększa odporność ucznia na negatywne wpływy[1], chroniąc go przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Takie umocowanie wrażliwości społecznej wynika z celów pierwszorzędowej profilaktyki szkolnej, do której zalicza się działania skupiające się na osłabianiu czynników ryzyka i wzmacnianiu czynników chroniących. Negatywne konotacje związane z pojęciem „młodzież", a w konsekwencji „młodzieżą jako

[1] J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2002, s. 19.

problematyczną fazą życia" z jednej strony zakładają istnienie związku między młodzieżą a takimi fenomenami jako niebezpieczeństwo, zagrożenie czy wreszcie odstępstwo. Z drugiej strony naturalną wydaje się być prewencja, reakcja lub regularna społeczno-pedagogiczna ingerencja. Wszelkie polityczne i społeczno-pedagogiczne starania i działania znajdują swoje uzasadnienie w dopasowaniu młodzieży do normatywnych żądań, które niesie ze sobą rola dorosłego oraz integracja młodzieży do życia w społeczeństwie. Dyskurs nad młodzieżą jest od dawna więc dyskursem moralnym, którego podstawą są pewne odstępstwa[2]. Wychowanie do normalności może być postrzegane przez współczesne społeczeństwo jako jeden z zasadniczych celów wychowawczych. Dzieci i młodzież powinny otrzymać całe spektrum zachowań, które zgodnie z konsensusem społecznym powinny być uznane jako normalne. Pomoc pedagogiczna i profilaktyka nie mogą więc dotyczyć tylko dyscyplinowania, lecz dużo większą rolę powinno przypisać się zdolności do samoregulacji zachowań, które potrzebne są współczesnemu społeczeństwu. Młody człowiek powinien więc uczyć się poruszania się w polach normalności i być w stanie rozpoznawać jej granice[3]. Na gruncie przywołanych rozważań należy zadań pytanie o to, co stanowi źródło norm lub oczekiwań dotyczących zachowań – czy jest to etyka, nauka, prawo, religia, a także czy istnieją granice związane np. z wiekiem, od których można mówić o pewnym stałym poziomie wrażliwości społecznej. Konkludując, należy podkreślić także, że uczelnie wyższe realizujące zadanie polegające na stworzeniu korzystnych warunków w środowisku akademii do kształtowania zachowań prospołecznych wśród dorosłych, także tworzą szanse na powstanie środowiska o wysokiej wrażliwości społecznej[4]. Wrażliwość społeczna może być więc cennym obiektem badań naukowych nie tylko na poziomie szkolnictwa ogólnego, lecz także szkolnictwa wyższego.

---

[2] *Sozialer Auschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit*, Hrsg. R. Anhorn, F. Bettinger, J. Stehr, Wiesbaden 2008, s. 29 i nast.

[3] E. von Stechow, *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*, Wiesbaden 2004, s. 199.

[4] [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20110201/20110201_Ewa_Kurantowicz-Raport3.pdf], dostęp: 2011 r.

Metodologia badań własnych

Złożoność badanej problematyki oraz konieczność znalezienia desygnatów omawianego pojęcia na gruncie nauk pedagogicznych były dla mnie wystarczającymi przesłankami do podjęcia eksploracji naukowej w kierunku poznania właściwości badanego pojęcia oraz struktury cech, które opisują badaną problematykę. Celem badań stała się więc identyfikacja pojęcia wrażliwości społecznej oraz określenie cech ją charakteryzujących. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Sens wskazanej metody polega głównie na gromadzeniu wiedzy o opiniach i poglądach wybranych zbiorowości oraz nasileniu się i kierunku rozwoju określonych zjawisk, w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje[5]. Opisana metoda ma zastosowanie zarówno do celów opisowych, jak i wyjaśniających oraz eksploracyjnych. Podstawowe zależności w badanych zjawiskach oraz procesach opisane zostały metodą analizy statystycznej. W kwestionariuszu ankiety, będącym podstawowym narzędziem badawczym, zawarte zostały pytania o charakterze eksploracyjno-problemowym. Pytania od numeru 1 do 11 dotyczyły pozyskania opinii respondentów na temat problemów wrażliwości społecznej, natomiast zagadnienia badane za pomocą pytań od numeru 12 do 16 określały sytuacje, w których respondent podejmował decyzje dotyczące określonych zachowań. Kończąca kwestionariusz ankiety metryczka zawierała w sumie sześć zmiennych niezależnych.

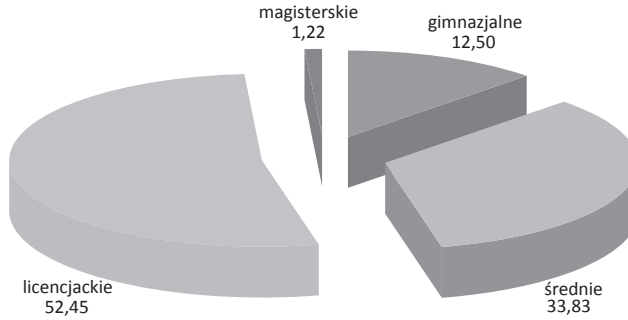
Opis grupy badawczej

Badanie było realizowane w okresie kwiecień–maj 2011 r. na terenie województwa śląskiego wśród studentów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Wydział Zamiejscowy w Chorzowie (199 osób, 47,27%), Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach (171 osób, 40,62%) oraz uczniów III Liceum Ogólnokształcącego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 3 im. Jana Pawła II w Rudzie Śląskiej (51 osób, 12,11%). Łącznie w badaniu wzięło udział 370 studentów oraz 51 uczniów liceum ogólnokształcącego (12,11%). Otrzymano łącznie 421 wypełnionych kwestionariuszy ankiet.

---

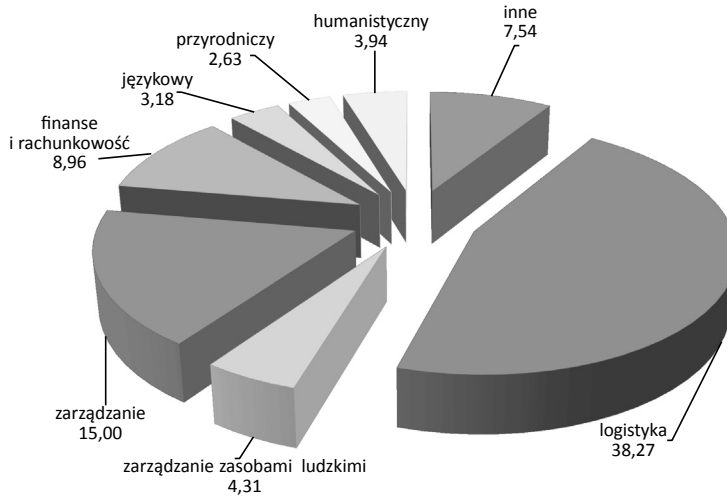
[5] T. P i l c h, *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków––Gdańsk 1977 s. 126.

Przyjmując podział respondentów ze względu na wykształcenie otrzymano następującą strukturę (ryc. 1): wśród respondentów przeważali studenci kierunku – logistyka (204 osoby), zarządzanie (80 osób) oraz zarządzanie zasobami ludzkimi (23 osoby). Wśród pozostałych kierunków wskazywanych przez respondentów należy wymienić: ekonomię, finanse i inwestycje, turystykę i rekreację oraz transport. Uczniowie liceum ogólnokształcącego zostali podzieleni zgodnie – z profilami klas do których uczęszczają – na trzy grupy o zainteresowanych: językowych (14 osób) przyrodniczych (21 osób) oraz humanistycznych (16 osób).



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 1. Wykształcenie respondentów (w %)

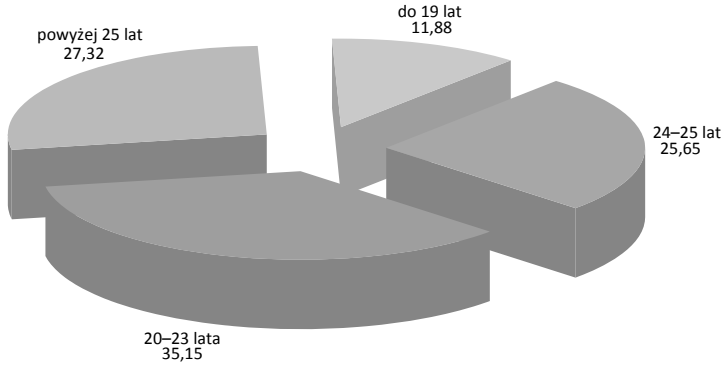


Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 2. Kierunek studiów/profil klasy respondentów (w %)

Zestawienie procentowe respondentów zgodnie ze wskazanym kierunkiem studiów bądź profilem klasy przedstawiono na rycinie 2.

Wśród badanych przeważały kobiety (225 osób, 56,11%), natomiast populacja mężczyzn wyniosła 176 osób (43,89%). Większość badanych (214 osób, 51,32%) zamieszkuje duże miasta (powyżej 70 tys. mieszkańców), w średniej wielkości miejscowościach (od 20 do 70 tys. mieszkańców) żyje 125 respondentów (29,98%). Mieszkańcami małych miast (do 20 tys. mieszkańców) jest 37 respondentów (8,87%), natomiast wieś zamieszkuje 40 osób (9,59%). W arkuszu diagnostycznym zawarte zostało także pytanie o wiek respondentów. W badanej grupie znalazło się 50 respondentów w wieku do 19 lat, 148 osób w wieku od 20 do 23 lat, 108 respondentów w wieku od 24 do 25 lat oraz 115 studentów powyżej 25 lat. Rozkład procentowy badanych według wieku przedstawiono na rycinie 3.



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 3. Wiek respondentów (w %)

Wyniki badań

Wstępnym etapem badań było uchwycenie zależności między zmiennymi określającymi różne desygnaty wrażliwości społecznej a zmiennymi niezależnymi, które znalazły się w metryczce badania. Respondenci oceniali problematykę na pięciostopniowej skali Likerta, określając natężenie następujących zjawisk: bezdomność, bezrobocie, alkoholizm, przestępczość, niepełnosprawność oraz starość. Każdorazowo ocena 1 oznaczała najniższą wartość badanego zjawiska, ocena 5 wiązała się z bardzo dużym natężeniem badanego

zjawiska. Wartości podstawowych statystyk opisowych dla badanych zmiennych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Statystyki opisowe aspektów wrażliwości społecznej

Nr zmiennej	Określenie zmiennej	Miary		
		N	$\overline{X}$	σ
X_1	bezdomność	421	1,97	0,84
X_2	bezrobocie	420	3,07	0,94
X_3	alkoholizm	420	2,80	0,96
X_4	przestępczość	420	2,49	0,99
X_5	niepełnosprawność	419	1,98	0,89
X_6	starość	414	2,61	0,95

Źródło: Badania własne.

Analiza przedstawionej tabeli prowadzi do wniosku, że największy stopień wrażliwości społecznej w badanej grupie zaobserwować można w stosunku do bezrobocia (X_2). Wysokie oceny średnie otrzymały także zmienne: X_3 (alkoholizm), X_6 (starość) oraz X_4 (przestępczość). Mniejsze wartości średnich arytmetycznych zaobserwowano w przypadku zmiennych: X_5 (niepełnosprawność) oraz X_1 (bezdomność). Kolejnym etapem analizy były zależności korelacyjne między zmiennymi zależnymi wyodrębnionymi w badaniu a aspektami wrażliwości społecznej. Wyniki podjętej eksploracji badawczej przedstawione zostały w tabeli 2.

Tabela 2

Zależności korelacyjne między zmiennymi zależnymi a aspektami wrażliwości społecznej

Aspekty wrażliwości \ Zmienne niezależne		Wykształcenie	Uczelnia/ /szkoła	Kierunek/ /klasa	Płeć	Wiek	Miejscowość
X_1	bezdomność	0,121*	-0,019	-0,084	0,034	0,027	0,145*
X_2	bezrobocie	0,153*	-0,165*	-0,143*	0,113*	0,125*	-0,097
X_3	alkoholizm	-0,070	0,032	0,045	0,019	-0,070	-0,109*
X_4	przestępczość	0,031	0,081	0,021	-0,019	0,016	0,089
X_5	niepełnosprawność	0,110*	0,037	-0,051	0,037	0,110*	0,018
X_6	starość	0,133*	0,002	-0,006	0,019	0,067	-0,008

Objaśnienie: * korelacja istotna przy poziomie istotności p. i. ≤ 0,05.

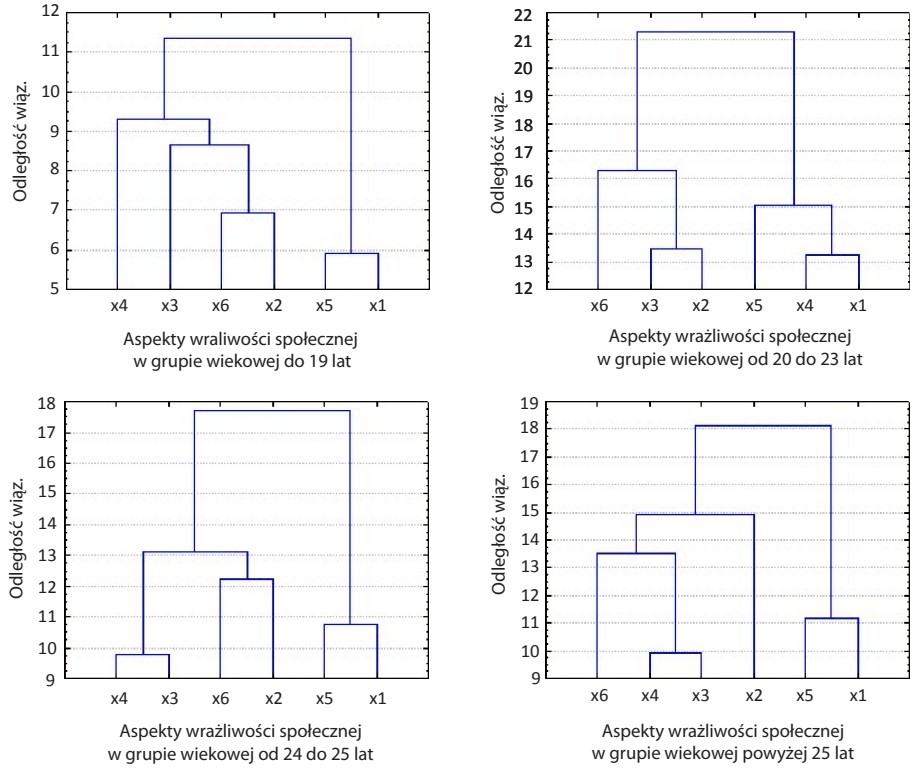
Źródło: Badania własne.

Do oceny zależności między badanymi zmiennymi posłużył współczynnik korelacji rang Spearmana. Analiza tablicy korelacyjnej pozwala na wyciągnięcie interesujących wniosków dotyczących związków badanych aspektów wrażliwości społecznej w korelacji z zawartymi w arkuszu diagnostycznym zmiennymi niezależnymi. Zależności korelacyjne, jako istotne, najczęściej dotyczą problematyki bezrobocia (X_2), które z wyjątkiem wielkości miejscowości dotyczą pozostałych zmiennych niezależnych. Istotność problematyki bezdomności (X_1) potwierdzona została zależnościami korelacyjnymi z takimi zmiennymi niezależnymi, jak wielkość miejscowości oraz wykształcenie. Ostatnia zmienna niezależna, oprócz wieku respondentów, istotnie koreluje z problematyką niepełnosprawności (X_5). Jedynym aspektem wrażliwości społecznej, który nie jest istotnie skorelowany z badanymi zmiennymi zależnymi jest problem przestępczości (X_4). Z kolei, analizując problematykę wrażliwości społecznej w kontekście zaplanowanych w badaniu zmiennych niezależnych, należy zwrócić uwagę na fakt, że poziom wykształcenia jest najlepszą zmienną opisującą badane zjawisko. Duże znaczenie w opisie wrażliwości społecznej będą miały także takie zmienne niezależne, jak: wiek oraz wielkość miejscowości.

Eksplorację statystyczną oparto na analizie skupień. Sens tej analizy sprowadza się do uszeregowania badanych grup zmiennych względem wybranych cech. W badaniach zastosowano jedną z metod analizy skupień – aglomerację. Otrzymaną w wyniku analizy hierarchię skupień zaprezentowano w formie dendrogramu, co umożliwia obiektywną ocenę podobieństwa wskaźników tworzących badaną zbiorowość, bez względu na skale, w których wyrażono dane zjawisko. Miarą podobieństwa badanych zbiorowości jest odległość euklidesowa, czyli najkrótsza odległość w przestrzeni n-wymiarowej (n – liczba badanych cech) pomiędzy badanymi obiektami. Szacowania odległości między klastrami dokonano metodą Warda, której sens sprowadza się do minimalizacji sumy kwadratów dowolnych dwóch skupień, które mogą zostać uformowane na każdym etapie analizy. Metoda ta jest skuteczna, chociaż jej stosowanie wykazuje tendencję do tworzenia skupień o małej wielkości[6]. Na rycinie 4 przedstawiono

[6] A. G r z e l a k, *Wykorzystanie analizy skupień w badaniach struktur agrobiznesu na przykładzie powiązań gospodarstw rolnych z rynkiem*, „Zeszyty Naukowe Akademii Rolniczej we Wrocławiu" 2006, nr 540, „Rolnictwo" 86, s. 181; cyt. za: K. O r ł o w s k i, *Zastosowanie pakietu Statistica w analizie wyników badań społecznych*, Poznań 2001.

analizę skupień relacji określających aspekty wrażliwości społecznej w zależności od zmiennej grupującej – wieku respondentów.



Ź r ó d ł o: Badania własne.

Ryc. 4. Analiza skupień aspektów wrażliwości społecznej w poszczególnych grupach wiekowych

Wyodrębniony w analizie skupień podział na klastry pozwala na wyciagnięcie interesujących wniosków. W każdej z grup wiekowych zauważono bowiem wyraźne wyodrębnienie się dwóch grup aspektów opisujących wrażliwość społeczną. Z wyjątkiem jednego z przedziału wiekowego (20–23 lata) stopień zróżnicowania zmiennych X_1 (bezdomność) oraz X_5 (niepełnosprawność) jest podobny. Można wnioskować więc, że znajdujące się w jednym klastrze wymienione czynniki są istotnie ze sobą powiązane ze względu na wiek respondentów. Bezdomność oraz niepełnosprawność w badanych grupach będą także tymi zmiennymi, dla których stopień zróżnicowania jest mały, co pokazują stosunkowo małe wartości odległości wiązań. W grupie wiekowej od 24 lat można zanotować także związek pomiędzy zmien-

nymi X_3 (przestępczość) oraz X_4 (alkoholizm). Opisana współzależność wspomnianych zmiennych nie została zanotowana w pozostałych grupach wiekowych. Zróżnicowanie opinii dotyczących zmiennej X_2 (bezrobocie) pozwala na wyciągnięcie ostrożnego wniosku, że w grupach wiekowych do 19 lat oraz od 24 do 25 lat zwrócenie większej uwagi na ten aspekt wrażliwości społecznej wykazuje jednakowy poziom zróżnicowania co zmienna X_6 (starość). Należy zwrócić także uwagę na fakt, że wrażliwość społeczna w stosunku do bezrobocia nie wykazała podobnego zróżnicowania co zmienne X_1 (bezdomność) oraz X_5 (niepełnosprawność), co oznacza, że w dwóch ostatnich przypadkach decydujące o wrażliwości społecznej zmienne mają odmienny charakter niż w przypadku aspektu bezrobocia.

Niektóre z aspektów wrażliwości społecznej zostały poddane także szczegółowej analizie w kontekście problemów osób, których dotyka dane zjawisko. W arkuszu diagnostycznym zostały zamieszczone pytania związane z problemami osób bezrobotnych, niepełnosprawnych oraz starszych. Każdorazowo pytano respondentów o ważność problemów osób dotkniętych wskazanym problemem na terenie miejsca zamieszkania osoby badanej. Kafeterie odpowiedzi zawierały od 5 do 9 itemów zamkniętych oraz 1 otwarty. Respondenci mieli możliwość wskazania co najwyżej trzech odpowiedzi. Pierwszym analizowanym zjawiskiem był problem bezrobocia. Najczęstszymi problemami, z jakim stykają się osoby bezrobotne, w oczach respondentów jest brak dostatecznej liczby ofert pracy (34,29% odpowiedzi) oraz ograniczone możliwości zdobycia kwalifikacji zawodowych odpowiadających aktualnemu zapotrzebowaniu na rynku pracy (22,14% odpowiedzi). Zbliżone wyniki otrzymano w przypadku dwóch wskazywanych problemów: brak możliwości zapewnienia opieki osobom zależnym (dzieciom, osobom starszym) (17,14% odpowiedzi) oraz ograniczony dostęp do placówek zapewniających opiekę dzieciom (żłobki, przedszkola) i osobom starszym (np. dom dziennego pobytu, klub seniora itp.) (17,04% odpowiedzi). Najmniejszy udział procentowy udzielonych odpowiedzi dotyczył braku dogodnych połączeń komunikacyjnych z miastami ościennymi (9,39% odpowiedzi). Sporadycznie respondenci wskazywali na inne problemy bezrobotnych, takie jak: brak chęci podjęcia lub poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne czy brak umiejętności poszukiwania pracy lub też brak odpowiedniego poziomu wykształcenia.

Drugim szczegółowo analizowanym aspektem wrażliwości społecznej były problemy osób niepełnosprawnych. Najczęściej wskazywano na problemy związane z barierami architektonicznymi (27,34% odpowiedzi) oraz brak ofert pracy dla osób bezrobotnych (18,48% odpowiedzi). Dosyć często wskazywanymi problemami były: utrudniona możliwość korzystania ze środków transportu (16,49% odpowiedzi) oraz brak akceptacji w środowisku lokalnym (11,76% odpowiedzi). Rzadziej respondenci wskazywali na następujące problemy osób niepełnosprawnych: izolacja (6,21% odpowiedzi), brak zorganizowanych form wspólnego spędzania czasu (5,47% odpowiedzi). Jednakowe wartości procentowe otrzymały: utrudniony dostęp do placówek zapewniających opiekę oraz problemy psychologiczne osób dotkniętych niepełnosprawnością (4,97% odpowiedzi). Kafeterię problemów osób niepełnosprawnych zamyka problem utrudnionego dostępu do usług opiekuńczych (4,31% odpowiedzi). W pojedynczych przypadkach wskazano na brak dostępu osób niepełnosprawnych do leków refundowanych oraz określany na niskim poziomie rozwój form wolontariatu.

Mniejsze zróżnicowanie wyników zaobserwowano w stosunku do problemów osób starszych. Najczęściej wybieranymi przez respondentów problemami w tym przypadku były: izolacja społeczna (samotność) (19,57% odpowiedzi) oraz niezdolność do samoobsługi (16,30% odpowiedzi). Stosunkowo wysokie oceny procentowe otrzymały: niski poziom wrażliwości społecznej (15,15% odpowiedzi) oraz ograniczony dostęp do placówek zapewniających całodobową opiekę (13,37% odpowiedzi). Wśród problemów rzadziej wymienionych znalazły się: niewystarczająca liczba i zakres świadczonych przez uprawnione instytucje domowych usług opiekuńczych oraz domowych usług pielęgniarskich (11,69% odpowiedzi) oraz brak zorganizowanych form wspólnego spędzania czasu (10,54% odpowiedzi). Najrzadziej wskazywanym problemem była ograniczona dostępność do placówek użyteczności publicznej z powodu braku działań na rzecz zniesienia barier architektonicznych (5,31% odpowiedzi).

Podsumowanie

Stopień zróżnicowania niektórych aspektów wrażliwości społecznej (bezrobocie, niepełnosprawność) wskazuje na istotne korelacje z wiekiem respondentów, lecz najlepiej opisującą zmienną wrażli-

wości społecznej okazał się być poziom wykształcenia respondentów. Jedynym aspektem wrażliwości społecznej, który nie ma istotnej korelacji z badanymi zmiennymi zależnymi, jest problem przestępczości. Warto zanotować także, że wrażliwość społeczna w stosunku do bezrobocia będzie różniła respondentów w największym stopniu. Podejrzewać należy, że ten aspekt wrażliwości społecznej najczęściej dotyka badanych respondentów i jest jedynym, który uznać można za istotny statystycznie, porównując uczniów szkół średnich oraz studentów. Prezentowane wyniki badań z pewnością otwierają szersze pole badawcze do pogłębionej eksploracji w kierunku poszukiwania dalszych zmiennych, które determinują wrażliwość społeczną.

Literatura

G r z e l a k A., *Wykorzystanie analizy skupień w badaniach struktur agrobiznesu na przykładzie powiązań gospodarstw rolnych z rynkiem*, „Zeszyty Naukowe Akademii Rolniczej we Wrocławiu" 2006, nr 540 „Rolnictwo" 86; cyt. za: K. O r ł o w s k i, *Zastosowanie pakietu Statistica w analizie wyników badań społecznych*, Poznań 2001.

[http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20110201/20110201_Ewa_Kurantowicz-Raport3.pdf], dostęp: 2011 r.

P i l c h T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków––Gdańsk 1977.

Sozialer Auschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit, Hrsg. R. Anhorn, F. Bettinger, J. Stehr, Wiesbaden 2008.

S t e c h o w E., v o n, *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*, Wiesbaden 2004.

S z y m a ń s k a J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2002.

RAFAŁ OTRĘBA

Building social sensitivity of pupils and students as the task of prevention

The article concerns the question of social sensitivity forming in context of tasks set by secondary and high schools. The study is based on the own research, that has ended with the conclusion, that the level of education of respondents is the variable that best describes the studied phenomenon. The most distinctive aspect of social sensitivity turned out to be unemployment, which in Polish conditions, can greatly determine the social sensitivity.

KRZYSZTOF ZAJDEL

Komunikacja rówieśnicza w środowisku edukacyjnym młodzieży małych miast

Poprawne porozumiewanie się, komunikowanie, eliminuje wiele tematów tabu, wpływa właściwie na wzajemne relacje. Umożliwia zbliżenie się członków rodziny do siebie, daje poczucie bezpieczeństwa i jest gwarancją spokojnego współistnienia. Nacechowana emocjami jednak w poszanowaniu odmienności – kulturalna wymiana zdań – prowadzi do nawyku panowania nad uczuciami bez konieczności znoszenia ich, czy też tłumienia motywów swojego postępowania. Okres adolescencji jest szczególnym czasem, kiedy dość łatwo może dojść do problemów we wzajemnej komunikacji nie tylko między rówieśnikami, ale również w rodzinie. Szczere rozmowy pozwalają na skuteczne udzielenie pomocy w rozwiązywaniu problemów nastolatka. Stworzenie mu możliwości wypowiedzenia własnej opinii skłoni go do wysłuchania rodziców, a poważne traktowanie zachęci do dyskusji na temat swego zachowania[1]. Dobre komunikowanie się stanowi zatem podstawę zdrowych, rodzinnych relacji oraz niesie ze sobą obopólne korzyści. Tymczasem, jak zauważa wielu specjalistów (np.: Eichelberger, Gordon, Campbell czy McIntire), niewielu rodziców ma świadomość, jak potrzebny jest dialog i jego dalekosiężne skutki. Niewielu też tak naprawdę wie, jak poprawić porozumiewanie się. Należy więc zwrócić uwagę na kilka podstawowych cech, jakimi powinna charakteryzować się rozmowa.

Ze słuchaniem związana jest komunikacja niewerbalna. Poprzez np. uśmiech człowiek wyraża gotowość do nawiązania kontaktu z innymi ludźmi, gest przymknięcia powiek oznacza otwartość, a spojrzenie sprzyja wytworzeniu atmosfery zaufania[2]. Długość spojrzeń

---

[1] P.M. Rosen, *Mówienie, słuchanie, kontakt z... dziećmi. Sekrety terapeutycznego wychowania,* Poznań 2004, s. 27–28.

[2] H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 292–293.

łączy się z życzliwym prowadzeniem rozmowy oraz z pozytywnymi uczuciami. Natomiast odwracanie wzroku sygnalizuje blokadę komunikacyjną i kojarzy się z obojętnością, antypatią[3]. Niebagatelne znaczenie odgrywa także dotyk. Jest to pierwszy zmysł, dzięki któremu człowiek poznaje świat zewnętrzny. Do pierwszych doświadczeń dotykowych dochodzi już w okresie prenatalnym. Pierwsze lata życia dziecka, do momentu osiągnięcia przez nie umiejętności samodzielnego chodzenia, to czas utrzymywania stałego kontaktu dotykowego. W czasie dorastania tego typu doznania też są potrzebne, choć podlegają wówczas regułom kulturowym, wyznaczającym strefy kontaktu.

Komunikaty, które nie są wyrażane za pomocą słów to dla nastolatków czytelne sygnały. Każdy z nich posiada bowiem „pojemnik emocji" napełniany przez rodzica przez dostarczenie odpowiedniego kontaktu wzrokowego i fizycznego. Służy to poprawnemu porozumiewaniu się oraz stanowi dobrą strategię okazywania miłości, akceptacji[4]. P. M. Rosen, kliniczny psycholog dziecięcy i konsultant w szkołach publicznych, także dostrzega rolę bezsłownych komunikatów. Specjalistka zwraca uwagę przede wszystkim na kontakt wzrokowy (jednak bez nieustannego wpatrywania się w rozmówcę), uśmiech oraz kiwanie głową w geście zrozumienia[5]. Młody człowiek oczekuje, że osoba, do której kieruje komunikat, będzie na niego patrzeć i czuje się ignorowany, gdy rodzic przegląda wtedy gazetę czy ogląda telewizję. Dorastający zwraca baczną uwagę na mimikę oraz gesty słuchacza – one także są dla niego sygnałem. Dlatego też wiele kampanii społecznych, w tym i w Polsce, pokazuje jak rozmawiać, jakich elementów mowy ciała używać. Warto zwrócić uwagę na wszystkie omówione wyżej cechy dobrej rozmowy. Sprzyjają one bowiem osiągnięciu porozumienia, pozwalają na wyrażanie myśli i emocji w uprzejmy, taktowny sposób, bez ranienia uczuć drugiej osoby. Dzięki temu wszelkie dyskusje z pewnością staną się dla nastolatków i ich rodziców w pełni satysfakcjonujące.

W miarę, jak nastolatek dorasta, wzrastają wobec niego oczekiwania osób mu najbliższych. Rodzice liczą na to, że będzie on coraz bardziej samodzielny, odpowiedzialny i prawidłowo pokieruje swym

---

[3] Z. N ę c k i, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 213.

[4] R. C a m p b e l l, *Sztuka akceptacji. Jak kochać swojego nastolatka*, Warszawa 2005, s. 54–58.

[5] P.M. R o s e n, op.cit., s. 28.

dorosłym życiem dzięki nabytym umiejętnościom. Dojrzewający nie sprosta tym wymaganiom, jeżeli nie będzie mu dane uczyć się na własnych błędach i będzie trzymany „pod kloszem". Ojciec i matka, którzy chcą ochronić swoje dziecko przed fałszywym krokiem, nie rozwijają w nim zaufania do siebie. Udaremniają mu zdobywanie wiedzy. Sądząc, że pomagają dziecku, w istocie wyrządzają mu krzywdę. Niemożliwe jest, by dorosnąć łatwo i bezboleśnie. Nastolatek, podobnie jak niegdyś jego najbliżsi, musi przejść przez trudne chwile[6]. Częstym błędem rodziców jest „wyręczanie" swego dziecka. Odwlekają tym samym naukę oraz uniemożliwiają opanowanie nowych umiejętności. Jest rzeczą naturalną, że dorośli troszczą się o swoje potomstwo i martwią się, jednakże wzrastający wciąż poziom lęków utrudnia zarówno im samym, jak i ich dzieciom nieuchronny proces oddalania się od siebie. Młodzi muszą wyrabiać w sobie coraz większą samodzielność. Powinni uczyć się przede wszystkim umiejętności dawania sobie rady, oceny ryzyka oraz przełamywania własnego niepokoju, wychodząc poza bezpieczne ściany rodzinnego domu. Umiejętność emocjonalnego i psychicznego radzenia sobie z zagrożeniami jest absolutnie konieczna, aby młody człowiek nie pogubił się w życiu. Należy pozwolić dzieciom popełniać błędy i podejmować różnorodne wyzwania, by potrafiły rozpoznawać emocje związane z tego typu sytuacjami, by szukały rozwiązań i rozwijały zdolność do samooceny[7]. Oczywiście nastolatek nie popełnia tylko błędów, a podejmowane decyzje nie zawsze są złe. Dzięki samodzielnemu działaniu niejednokrotnie doświadcza sukcesów, co niezmiernie go dowartościowuje. Zdobyte umiejętności są powodem do zadowolenia oraz dumy, i na pewno będą mu przydatne w dorosłym życiu. Poczucie własnej wartości zdobyte dzięki kompetencjom, jak również docenienie przez innych to niezbędny składnik szczęścia[8].

Gimnazjaliści (a więc młodzież, która wkracza w okres dojrzewania), są szczególnie narażeni na niebezpieczeństwa związane z eksperymentowaniem ze wszelkiego rodzaju środkami psychoaktywnymi. Wiek 13–15 lat to także czas podatności na wpływy środków maso-

---

[6] D. Law Nolte, R. Harris, *Nastolatki patrzą na nas*, Warszawa 2005, s. 137.

[7] K. Figes, *Te straszne nastolatki*, Kraków 2003, s. 44–45.

[8] R. Mc Intire, *Nastolatki i rodzice. 10 kroków ku lepszym relacjom,* Warszawa 2004, s. 141.

wego przekazu. Przechodzą również wiele zmian fizycznych i psychicznych, rodzi się popęd seksualny. Sprzyja to podejmowaniu ryzykownych decyzji dotyczących inicjacji seksualnej. Okres dojrzewania to czas, kiedy młody człowiek odczuwa przemożną chęć próbowania, doświadczania i sprawdzania siebie oraz swych możliwości. Jednym ze sposobów takiego sprawdzania jest eksperymentowanie z różnorodnymi środkami, niebezpiecznymi dla życia i zdrowia. Problem jest poważny, zważywszy, że używki są bardzo powszechne wśród gimnazjalistów, a procent osób uzależnionych wzrasta. Młodzież sięga po używki z wielu powodów. Wśród nich wymienić można: ciekawość, łatwość zdobycia danej substancji, gwarancję dobrego samopoczucia, bycie „na luzie", chęć zapomnienia o kłopotach, kryzys związany z okresem dorastania, presję rówieśniczą, modę, trudne sytuacje rodzinne oraz chęć „zabicia nudy". Niepowodzenia szkolne również mogą wpłynąć na decyzję o sięgnięciu po narkotyki.

Kiedy jest źle

W czasach nam współczesnych zazwyczaj podejście do profilaktyki zakłada, że u podstaw przejawianych przez dzieci i młodzież zachowań „ryzykownych" leżą te same lub podobne motywy. Zachowania te służą:

– zaspokojeniu najważniejszych potrzeb psychicznych (miłości, akceptacji, uznania, bezpieczeństwa, przynależności);

– realizacji ważnych zadań rozwojowych (np. określenie własnej tożsamości, uzyskanie niezależności od dorosłych);

– radzeniu sobie z przeżywanymi trudnościami życiowymi (redukcja lęku i frustracji).

Badania wykazują, że zachowania ryzykowne mogą się również nawzajem zastępować i najczęściej ze sobą współwystępują. Pogląd, że młodzież zachowuje się w sposób ryzykowny dla przyjemności nie znajduje naukowego potwierdzenia[9]. Zachowanie młodego człowieka zależy od jego indywidualnych cech oraz od czynników występujących w środowisku (szeroko pojętym). Mogą one mieć charakter chroniący (czynniki chroniące) lub zwiększający możliwość podjęcia określonego zachowania (czynniki ryzyka).

---

[9] J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2002, s. 12–15.

Zdefiniowanie pojęcia agresji i przemocy jest trudnym i złożonym zadaniem. W psychologii oznacza „działanie skierowane przeciwko osobom lub przedmiotom, wywołującym u jednostki niezadowolenie lub gniew”[10]. Agresja może występować w postaci fizycznej lub słownej. Może występować w formie bezpośredniej – skierowanej na daną osobę lub rzecz wywołującą uczucie wrogości i w formie przemieszczonej – skierowanej na obiekt zastępczy. Za przemoc odpowiedzialny jest sprawca, bez względu na to, co zrobiła ofiara. Niektóre przejawy grożenia przemocą są w istocie aktami przemocy. Nie każda forma przemocy jest ścigana przez prawo[11]. Czynniki ryzyka zachowań agresywnych i stosowanie przemocy mogą tkwić w środowisku rodzinnym, szkolnym lub w grupie rówieśniczej. Zachowania tego typu mogą być również generowane przez środki masowego komunikowania czy gry komputerowe albo wynikać z cech osobowych jednostki. Placówki próbują walczyć z problemem agresji na swoim terenie, jednakże zazwyczaj ogranicza się to do realizowanych programów przeciwdziałających agresji, rozmów sprawców i ofiar ze szkolnym specjalistą (pedagog lub psycholog) i w skrajnych przypadkach relegowania takiego sprawcy z klasy. Niemniej jako wieloletni praktyk (ponad 20 lat pracy w szkole) dostrzegam pewne schematy w postępowaniu szkół w tym kontekście. Mianowicie reakcja szkoły i realizacja jakiegoś programu przeciwdziałającego np. agresji, następuje *post factum*, czyli jak już dojdzie do takich zachowań. Przebiega to dość schematycznie, gdzie zazwyczaj po „zrealizowaniu programu” pisze się sprawozdanie i rada pedagogiczna określa to jako sprawę „załatwioną”. Nie bada się grupy lub klasy po realizacji tego programu, jak i czy zmieniły się jej motywy, postępowanie, ewaluacji nie ma lub jest czyniona pobieżnie. W razie jakichkolwiek problemów czy sytuacji kryzysowych, zawsze w szkole jest dokumentacja, że szkoła „reagowała”, przeprowadziła specjalny program, w dokumentacji szkolnej jest to zapisane.

Przemoc w polskich szkołach jest zjawiskiem powszechnie znanym, jednakże z wielu powodów przez wiele lat nie poddawanym wnikliwszej analizie. Przede wszystkim dlatego, że nauczyciele nie są zainteresowani nagłaśnianiem niepokojących zjawisk, zaistniałych w ich placówkach. Wiąże się to bowiem z obniżeniem rangi szkoły,

---

[10] J. S u r z y k i e w i c z, *Agresja i przemoc w szkole*, Warszawa 2000, s. 13.

[11] J. M e l l i b r u d a, *Oblicza przemocy*, „Remedium” 1993, XII.

która mogłaby być określana jako niebezpieczna. Z drugiej zaś strony, szeroko rozumiane środki masowego przekazu informują opinię publiczną o bulwersujących wydarzeniach, takich jak: pobicia dzieci, nauczycieli, wymuszanie haraczy przez starszych uczniów, porachunki między antagonistycznymi grupami na terenie szkoły itp. W dobie niżu demograficznego, kiedy każda placówka walczy o klienta szkoły jakim jest uczeń, nie zależy im na tym, aby ,,zła opinia" rozprzestrzeniała się wśród rodziców i samych uczniów. Szkoły podejmują bardziej lub mniej udane przedsięwzięcia, aby tylko zapewnić sobie i uczniom złudzenie spokoju i panowania nad sytuacją. Zatrudnia się ochroniarzy, za których płacą rodzice, montuje się kamery przemysłowe, zapewnia się zajęcia dodatkowe, w szkolne programy wychowawcze wpisuje się treści nagradzające pozytywne zachowania a ganiące złe, oddziela się klasy uczniów młodszych od starszych, w różnych porach wypuszcza młodzież ze szkoły, zaprasza na pogadanki policję, psychologów, pedagogów. Te efekty byłyby dobre w małych szkołach, kiedy uczeń nie jest anonimowy, natomiast po reformie, kiedy stłoczono w jednym miejscu wiele dzieci, klasy są liczne, prawa ucznia muszą być szanowane i respektowane przez grono pedagogiczne, wśród uczniów rodzi to frustrację i agresję. Szkoły sąsiadują z gimnazjami, są zespoły szkół, gdzie obok dzieci ze szkół podstawowych uczęszczają gimnazjaliści. Istnieje nierówny podział społeczny, rozdział na biednych i bogatych, gdzie każdy chce być akceptowany i znaleźć swoje miejsce w społeczności, jaką jest klasa szkolna. Dzieci nie zawsze mogą zaspokoić swoje potrzeby i pragnienia. Brakuje pozytywnych wzorców, starsza osoba nie jest autorytetem. Nie można zatem mówić o jednorodnym, obowiązującym modelu stosunków jednostki do otaczającego świata, o jednolitym, przez wszystkich ludzi stosowanym systemie normatywnym.

Polskie szkoły w potocznej opinii zalewa fala agresji. Czy jest to prawdą, że nie radzą sobie z nią nauczyciele i rodzice? Z badań przeprowadzonych przez CBOS na potrzeby akcji „Szkoła bez przemocy" wynika, że ok. 8% uczniów zostało pobitych przez swoich szkolnych kolegów, a 27% uczniów i ich rodziców przyznało, że szkolna przemoc jest poważnym problemem. Taką opinię wyraziło również 28% nauczycieli. Wyniki badania są zatrważające – aż 44% uczniów w ciągu ostatniego półrocza było obrażanych przez innych uczniów, a 31% padło ofiarą plotek rozpowszechnianych przez inne dzieci.

Uczniowie skarżyli się również na to, że byli zmuszani przez kolegów do „zrobienia czegoś", 8% dzieci twierdzi natomiast, że padło ofiarą pobicia, a 14% przyznało, że zostało okradzione. Tylko w 2010 r. w polskich podstawówkach i gimnazjach popełniono ponad 26 tys. przestępstw (o jedną czwartą więcej w porównaniu do 2009). W tym czasie doszło do ponad 6 tys. rozbojów (wzrost o 60%). Tzw. przestępstwa narkotykowe to 0,5 tys. i tu także nastąpił wzrost (o 20%). W roku 2010 zanotowano prawie 3 tys. kradzieży, ponad tysiąc bójek i 20 gwałtów. W sumie przeszło 50 tys. uczniów złamało prawo. Policyjne statystyki mogą szokować i każą postawić pytanie: czy dzieci w szkołach mogą się czuć bezpiecznie?[12].

Dziwią też zachowania nauczycieli. Co się dzieje z nauczycielem, któremu zdarzy się popełnić błąd, przeprasza za to ucznia, przeprasza klasę? Oto dane z „Niebieskiej Linii", które w niekorzystnych świetle stawiają pedagogów. Ponad połowa uczniów uważa, że nauczyciel nie poniósł żadnych konsekwencji. Jedynie 4% stwierdziło, że nauczyciel przeprosił ucznia. Pozostali nie wypowiedzieli się lub nie wiedzą, czy były takie konsekwencje. W kilku przypadkach, ci którzy wybrali kategorię „inne" wpisali odpowiedź, że nauczyciel został zwolniony, lub dyrektor/wychowawca rozmawiał z nauczycielem[13]. Być może na takie postawy wpływają cechy osobiste pedagogów, w tym pesymizm lub optymizm? Jak pisze Mirosław Kowalski: „cechą charakterystyczną pesymistów jest to, że uważają, iż niekorzystne, niepomyślne, złe wydarzenia będą trwały długo, zaważą na wszystkich ich działaniach i wynikają z ich winy. Optymiści, w przypadku takich samych przeciwności, traktują je w sposób całkiem odmienny. Uważają, że porażka jest tylko chwilowym niepowodzeniem, że jej przyczyny ograniczają się tylko do tego jednego przypadku. Optymiści nie obarczają siebie winą za porażkę, a przypisują ją niekorzystnym wydarzeniom, oddziaływaniu innych czy też tzw. ślepemu trafowi"[14]. Komunikacja w tym zakresie nie funkcjonuje w szkole. To napawa smutkiem, zwłaszcza, że z nauczyciela, wychowawcy młodzi ludzie

---

[12] (K-a), *Przestępcy ze szkolnej ławki* [http://www.temi.pl/archiwum/2011/2011-05-18/04_publicystyka1.php], dostęp: 2011 r.

[13] [http://www.niebieskalinia.pl/articles.php?id=13], dostęp: 2011 r.

[14] M. K o w a l s k i, *Optymizm – pesymizm oraz styl życia u przyszłych nauczycieli,* [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia,* red. Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk, Poznań–Warszawa 2005.

biorą wzór. Jeśli jest on dodatkowo utrwalony przez niewłaściwe postępowanie rodziców, to kim w przyszłości będzie młody człowiek – jakim będzie obywatelem, jakie wzory przekaże swojemu potomstwu?

Tabela 1

Dane dotyczące przeprosin uczniów przez nauczycieli

Rodzaj konsekwencji	Liczba ankietowanych	[%]
Nauczyciel przeprosił ucznia	123	4,0
Nie było konsekwencji	1 652	54,1
Nie wiem	616	20,2
Inne	106	3,5
Brak danych	557	18,2
Ogółem	3 054	100,0

Źródło: „Niebieska Linia" [http://www.niebieskalinia.pl], dostęp: 2011 r.

Badania własne

Mając możliwość kilkakrotnych szkoleń jako prowadzący ze sporym gronem dyrektorów w 2011 r., skorzystałem ze sposobności zbadania ich opinii na temat uczniów i zachowań uczniowskich w różnych rodzajach szkół: od szkoły podstawowej, przez zespoły szkolne – do szkoły średniej włącznie. Nie badałem tylko nauczycieli oddziałów przedszkolnych. Wszyscy dyrektorzy pracowali na terenie małych miejscowości i miasteczek (nie było na szkoleniu dyrektorów szkół wielkomiejskich). Średnio, każdy z dyrektorów miał w swojej placówce od 200 do 700 uczniów. Opinie dotyczą więc ok. 10 tys. uczniów. Osób, które zgodziły się na badanie było 54. To dość duża grupa i biorąc pod uwagę liczbę uczniów w ich szkołach, dość reprezentatywna.

Odpowiedzi dyrektorów są dość interesujące i wielotorowe. Wskazują na ciekawe rozwiązywanie problemów w ich placówkach, a także na pewne zachowania. 94% dyrektorów przyznaje, że czasami jest zakłócona komunikacja pomiędzy uczniami, ale tylko w 33% zbadanych szkół próbuje się coś z tym zrobić, są planowane jakieś zajęcia poprawiające komunikację. Ponad 60% spraw pozostaje albo „zamiecionych pod dywan", albo pozostawia się do rozstrzygnięcia w klasach przez nauczycieli i wychowawców. To jednak jest niesprawdzalne. Do przypadków agresji w swoich placówkach przy-

znaje się 65% kadry kierowniczej, 5% udaje, że tego nie widzi. Mając taką świadomość, w 70% szkół próbuje się walczyć z agresją poprzez realizację programów przeciwdziałających jej. Czy taka podana wielkość jest prawdziwa, deklaracje pokrywają się z rzeczywistością?

Tabela 2

Opinie dyrektorów szkół na temat komunikacji i przestrzegania prawa w ich placówkach (w %)

Odpowiedzi	Zagadnienia						
	Mam w swojej placówce niekiedy zakłóconą komunikację między uczniami, są drobne konflikty	Prowadzimy na ten temat zaplanowane zajęcia, poprawiające komunikację	Są przypadki agresywnych zachowań uczniowskich	Realizujemy programy przeciwdziałające agresji w szkole	Zdarzają się sytuacje, kiedy nauczyciel postąpi wobec klasy niewłaściwie	Gdyby postąpił niewłaściwie, czy przeprosiłby uczniów?	Czy ewentualne przeprosiny nauczyciela są uregulowane prawnymi dokumentami szkolnymi?
Tak	94	33	65	70	1	90	0
Nie	6	60	30	29	99	0	98
Nie wiem	0	7	5	1	0	10	2
Ogółem	100						

Źródło: Badania własne.

Można domniemywać, że w wielu szkołach profilaktyka wpisana jest w dokumenty szkoły, nauczyciele zobowiązani są do sprawozdań z tych działań, ważna jest jakość i długofalowość, a także ewaluacja tych działań. W swobodnych rozmowach z kadrą kierowniczą dowiedziałem się, iż liczy się tylko fakt odbycia rozmowy (np. z agresywnym uczniem), realizacji jakiegoś programu. Działań ewaluacyjnych po realizacji programów przeciwdziałających np. agresji nie robi się. Dowiedziałem się, że „po co czynić papierologię", a jak problem znowu się pojawi, „zrobi się" kolejny program przeciwdziałający. Nie ma tu myślenia o diagnozowaniu problemów na „wejściu" i na „wyjściu", co wielce ułatwiłoby pracę szkół i nauczycieli. W 30% szkół (nierealizujących specjalnych programów) zakłada się, że agresji nie ma i nie będzie, albo że szkoła sama sobie z tym poradzi „siłami ka-

dry" i umiejętnościami i doświadczeniem zawodowym pracowników. To wielce bagatelizujący pogląd. Zaskoczeniem były zdania dyrektorów na temat niewłaściwego postępowania nauczycieli np. wobec uczniów (kwestia przeprosin swoich podopiecznych). Taką pewność wykazuje aż 90% kadry kierowniczej; 10% tego nie wie. Ale już uregulowania prawne dotyczące tej kwestii są wątpliwe, gdyż w żadnej z tych szkół nie ma procedur, jak ma postąpić nauczyciel, gdy popełni błąd, zachowa się niewłaściwie wobec klasy, rodziców itp. To oznacza, że dane podane przez „Niebieską Linię" (tab. 1) są prawdziwe. Nauczyciele nie są skłonni przepraszać uczniów za cokolwiek, a jak nie ma w związku z tym odpowiednich procedur, to mamy pat na linii: nauczyciel–uczeń–rodzic.

Wypowiedzi kadry kierowniczej różnego szczebla szkół, pokazują szerokie spektrum postępowań w różnych sytuacjach. Generalnie pla-

Tabela 3

Opinie dyrektorów dotyczące postępowania i komunikacji w sytuacjach trudnych (w %)

Odpowiedzi	Pytania						
	Uczeń może o zdarzeniu dla niego traumatycznym powiedzieć jakiemukolwiek nauczycielowi w szkole?	Gdyby się bał powiedzieć bezpośrednio, ma możliwość anonimowego przekazania informacji?	Takie przypadki (anonimowe zgłoszenie) były rozpatrywane przez grono pedagogiczne?	Czy pojedyncze uwagi uczniów spowodowały w ostatnich dwóch latach podjęcie działań przez placówkę, np. zmianę prawa szkolnego?	Rodzice przychodzą do szkoły i w imieniu swoich dzieci skarżą się na jakieś złe postępowanie wobec ich dzieci ze strony innych uczniów?	Czy skargi rodziców skutkowały działaniami uzgodnionymi wyłącznie przez radę pedagogiczną?	Czy nauczyciel, kadra kierownicza przepraszał w ostatnich pięciu latach uczniów, rodziców publicznie?
Tak	100	55	5	2	30	3	0
Nie	0	40	95	90	55	95	99
Nie wiem	0	5	0	8	15	2	1
Ogółem	100						

Źródło: Badania własne.

cówki edukacyjne nie lubią problemów, wolałyby pracować spokojnie, zajmować się wyłącznie dydaktyką. W momencie wprowadzenia w życie reformy edukacji, zmieniono wiele przepisów, najważniejszy mówi, że szkoła ma jedynie wspomagać rodziców w procesie wychowania. Od wychowania są rodzice. To rodziło i rodzi wiele problemów na styku: szkoła–rodzice. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, że uczeń z problemami zawsze zostanie wysłuchany przez nauczyciela lub inną osobę w szkole, jeśli tylko do niego przyjdzie, to 100% deklaracji. Ale gdyby się krępował lub wstydził, to może to zrobić anonimowo w około połowie placówek. To dość zaskakująca deklaracja. Przecież tak niewiele potrzeba, aby stworzyć jakąś „skrzynkę" i powiesić ją na terenie szkoły. Można dać możliwość przekazywania mailem informacji na pocztę np. osoby odpowiadającej za takie kontakty. Takiej możliwości, można przyjąć, że w ok. 45% szkół nie ma. Ale gdy się nawet takie możliwości zdarzyły, to i tak w 95% szkół nie zajmie się nimi grono pedagogiczne. Tylko 2% szkół przyznaje głosami swoich dyrektorów, że na skutek pojedynczych skarg, podjęto działania w szkole. Ten wynik jest bardzo zatrważający. W 30% szkół rodzice zjawiają się w szkole i w imieniu swoich dzieci proszą o interwencję, i tylko w 3% szkół jest podjęta w związku z tym jakaś interwencja na szerszym polu, np. rady pedagogicznej. Tutaj komunikacja szwankuje również i to bardzo. I gdyby się zdarzyło, że winny jest nauczyciel, to w żadnej ze szkół w ostatnich pięciu latach nie miał miejsca fakt, iż nauczyciel publicznie za coś przeprosił na forum szkoły. To wydaje się aż nieprawdopodobne, choć z drugiej strony potwierdza tezę, że szkoła nie potrafi publicznie przyznać się do swoich porażek.

Podsumowanie

Komunikacja rówieśnicza w okresie edukacji to bardzo istotna kwestia. Komunikacji uczymy się w rodzinie – zła lub zaburzona może powodować wiele konfliktów, niezrozumień i utraty autorytetów. Szkoła powinna wychodzić naprzeciw temu, aby ową komunikację rozwijać, uczyć jej, a wszelkie zaburzenia komunikacyjne na różnych szczeblach niwelować. Powinny być określone jasne i czytelne jej reguły między nauczycielem a uczniem, między innymi osobami w szkole a uczniami, między samymi pracownikami danej placówki.

Niestety z przeprowadzonych przeze mnie badań wyłania się obraz placówek, gdzie komunikacja jest zaburzona – stwarza się fałszywy

obraz dobrej komunikacji. Cierpią na tym uczniowie, źle to może wpływać na atmosferę w klasach i na wzajemne relacje. Co więcej, nauczyciele nie przepraszają. W żadnej z badanych szkół taki przypadek nie został odnotowany w ciągu ostatnich pięciu lat. Czy nauczyciele zatem nie popełniają błędów, nie oddają prac uczniów po terminie? Czasami pod wpływem dodatkowych faktów sprawca jakiegoś czynu przestaje być sprawcą i trzeba przeprosić niesłusznie oskarżonego? W opiniach kadry kierowniczej takich przypadków nie ma. To napawa smutkiem podobnie jak to, że utrudnia się komunikowanie anonimowe ucznia ze szkołą, a nawet jeśli ono istnieje, to i tak nie przekłada się na działania placówki, poprawiające złe i zgłaszane sytuacje czy zdarzenia. Polska szkoła wszelką działalność wykonuje na pokaz, rzeczywistość jest zgoła inna. Warto o tym mówić i próbować zmieniać.

Literatura

Campbell R., *Sztuka akceptacji. Jak po prostu kochać swego nastolatka*, Warszawa 2005.

Figes K., *Te straszne nastolatki*, Kraków 2003.

Kowalski M., *Optymizm – pesymizm oraz styl życia u przyszłych nauczycieli*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, red. Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk, Poznań–Warszawa 2005.

Law Nolte D., Harris R., *Nastolatki patrzą na nas*, Warszawa 2005.

Mellibruda J., *Oblicza przemocy*, „Remedium" 1993, XII.

McIntire R.W., *Nastolatki i rodzice. 10 kroków ku lepszym relacjom*, Warszawa 2004.

Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.

Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005.

Rosen P.M., *Mówienie słuchanie, kontakt... z dziećmi. Sekrety terapeutycznego wychowania*, Poznań 2004.

Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.

Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2002.

[www.niebieskalinia.pl/], dostęp: 2011 r.

www.temi.pl/archiwum/2011/2011-05-18/04_publicystyka1.php], dostęp: 2011 r.

KRZYSZTOF ZAJDEL

Communication between peers in the educational environment of the youth from small cities

This text is a consecrated the disturbed communications at school and problems from this resulting. This article was based both on the literature, how and investigation of large group of managers of schools of various rung in 2011. Results could seem surprising, however peaceable with social feeling in this matter. The author at present as the scientific worker, the worker of the school many years curiously interprets the school reality earlier, how different from the declaration of many schools.

JOANNA SIMONIDES, PAULINA STEFAN

Profilaktyka zachowań agresywnych u dzieci w wieku przedszkolnym

Agresja to słowo, które nie jest nam obce. W ostatnich latach coraz częściej mówi się i pisze o agresji różnego rodzaju, czy to fizycznej czy słownej. Najczęściej jej przejawy ukazywane są w mass mediach – niejednokrotnie nagłaśnia się je i komentuje. Zjawisko to obecne jest w naszej codzienności. Celem poznania powodów takiego stanu rzeczy musimy odpowiedzieć sobie na wiele pytań nas nurtujących i dotyczących nie tylko samego zjawiska agresji *sensu stricto*, ale i stosunku do niej, a konkretnie do zachowań agresywnych.

Zanim przyjrzymy się bliżej temu zjawisku, należy zdać sobie sprawę z jednej podstawowej rzeczy, że agresja istniała od niepamiętnych czasów i nie jest to żadna nowość. Nie da się jej wyeliminować z naszego życia, ponieważ jest jednym z wielu zachowań, które wpisuje się już w psychikę dziecka od jego narodzin i towarzyszy przez całe życie. Literatura metodyczna podkreśla, że „każde niemowlę przynosi na świat waleczną gotowość przezwyciężania sprzeciwu, w przypadku pragnienie kontaktów głośnego zwracania na siebie uwagi oraz bardzo przekonywującego pozyskiwania sobie sympatii”[1]. Nasuwa się pytanie – skąd te narastające zainteresowanie wokół agresji w wieku przedszkolnym? Małe dzieci nieświadomie uczą się wszystkiego, czerpią wzorce z otaczającego ich świata. „Dzieci uczą się agresji w domu, w szkole, a także na ulicy oraz ze środków masowego przekazu. Ludzie zmęczeni trudnościami codziennego życia, zgorzkniali rozczarowaniami i brakiem perspektyw, bywają napięci, rozdrażnieni, skłonni do wybuchów gniewu. Dzieci to widzą. Uczą się także, że agresywne zachowanie bywa skuteczne. Dzieci nie uczą się podstawie naszych słów, ale czynów”[2].

---

[1] G. Haug-Schnabel, *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kielce 2001, s. 17.

[2] I. Obuchowska, *Agresja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 8.

W dzisiejszych czasach nie trudno o informacje na temat agresji i jej zwalczania. Księgarnie i biblioteki po brzegi są wypełnione literaturą na ten temat. Przybliżają one pedagogom, wychowawcom zrozumienie istoty agresji, jej przyczyn oraz działań (metod), które usprawniłyby pracę z dzieckiem agresywnym. Będąc świadkiem zachowania agresywnego, nie powinniśmy zbyt pochopnie wydawać werdyktów. Zawsze należy upewnić się z jakiego środowiska dziecko pochodzi, być w stałym kontakcie z domem rodzinnym, ponieważ bardzo łatwo o pomyłkę.

Terminem agresja posługujemy się najczęściej w celu określenia pewnej kategorii zachowań, których cechą konstruktywną jest zadawanie bólu, krzywdy, cierpienia drugiemu człowiekowi[3]. Pod pojęciem agresji rozumiemy: kłótnie, sprzeczki, przezwiska, obraźliwe słowa, zabieranie i niszczenie zabawek, wyśmiewanie, dokuczanie, a także brak przyzwolenia do przyłączenia się do zabawy itp. Tak ogólnie postrzega się agresję. Natomiast definicja agresji brzmi: „wrogie, zwykle gwałtownie działanie fizyczne lub słowne; jedno z następstw frustracji lub wyuczone zachowanie się służące uzyskiwaniu określonych korzyści; niekiedy utrwalona cecha osobowości wyrażająca się agresywnymi postawami"[4]. Postać zachowań agresywnych może mieć bardzo różny charakter. W książce G. Haug-Schnabel znajdujemy podział, który wprowadza w szczegóły omawianych zachowań[5]:

– agresja fizyczna: dochodzi do bójki, jest to fizyczny atak lub chwilowa obrona, różnica zdań staje się powodem walki;

– agresja werbalna: konfrontacja słowna, brak akceptacji;

– agresja pośrednia: ktoś prowokacyjne wyłącza się z komunikacji, przez świadome ignorowanie i przesadnie wyraźny brak zainteresowania, wzbrania się przed społecznym kontaktem;

– agresja relacji: przez negatywne wypowiedzi bezpośrednio do – lub też pośrednio o ofierze – nadszarpnięte zostają stosunki dziecka z jego rówieśnikami, lub jego odczuwanie społeczne przynależności i akceptacji.

Na wiek przedszkolny przypada najlepszy czas na wychowanie i naukę. Dziecko bardzo szybko uczy się zarówno dobrych, jak i złych

---

[3] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 39.

[4] *Encyklopedia PWN*, red. J. Kofman, G. Boguta, Warszawa 1994, s. 17.

[5] G. H a u g - S c h n a b e l, op.cit., s. 36.

nawyków. Obecnie zachowania agresywne występują coraz częściej nawet u dzieci w wieku przedszkolnym, dlatego „przeciwdziałanie agresji powinno objąć dzieci najmłodsze, bo w tym wczesnym okresie życia kształtują się elementarne nawyki emocjonalne, strategie postępowania i podstawowe zręby o świecie”[6]. Każde dziecko w przedszkolu napotyka na trudne dla niego sytuacje i samo broni się przed atakami. Broni swojego terytorium i przedmiotów np. rzeczy, które są mu bliskie w danej chwili (tj. samochodzik, którym się bawi lub inny przedmiot, którym dziecko jest zainteresowane), a także swoich pomysłów na zabawę lub jest agresywne, gdy chce osiągać uznanie. Jednakże „dzieci wiedzą bardzo dobrze, że w agresji ważny jest umiar”[7]. Zachowania agresywne są jedną z wielu reakcji ludzi funkcjonujących w społeczeństwie, lecz warto pamiętać, że nie jest to dobre wyjście z sytuacji i trzeba reagować – zwracać uwagę dokąd takie działania mogą zaprowadzić i jakie skutki może mieć bezmyślna agresja. Każde zachowanie ma swoje przyczyny, m.in. są to: kompleksy, chęć dominacji w grupie, bezsilność, presja środowiska, niska samoocena, brak zaspokojenia podstawowych potrzeb tj. miłości, bezpieczeństwa, akceptacji, zaufania – takich, których każdy z nas potrzebuje, by prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie, a w szczególności dzieci.

Spory dotyczące źródeł ludzkiej agresji trwają do dnia dzisiejszego. Wśród psychologów, fizjologów, etologów i filozofów brak zgody co do tego, czy agresywność jest zjawiskiem wrodzonym, instynktownym czy też powstaje na drodze uczenia się[8].

Należy zwrócić uwagę także na ciekawość, ponieważ małe dzieci są szczególnie wszystkim zainteresowane, co może być powodem agresywnego zachowania w celu zaspokojenia swojej ciekawości. Przyczyną takich zachowań jest też znaczący wpływ mediów, które otaczają dzieci ze wszystkich stron – gry komputerowe, filmy, gazety, ukazują zło i tym samym negatywnie wpływają na rozwój. Nauczyciel nie powinien ignorować żadnych z zachowań agresywnych – zawsze trzeba reagować szybko i sprawnie. Istnieje wiele pomocnych technik i sposobów redukujących zachowania agresywne – podnoszą one odporność na frustrację i uczą pozytywnego odreagowywania. „Cenny jest trening asertywności, podczas którego dziecko uczy się

---

[6] I. O b u c h o w s k a, op.cit., s. 8.

[7] G. H a u g - S c h n a b e l, op.cit., s. 16.

[8] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku…*, op.cit., s. 43.

wyrażania swoich emocji, także negatywnych bez szkodzenia osobie, ku której są one wyrażone"[9]. Dzięki niemu dzieci szybko nauczą się dostrzegać emocje innych osób i będą starały się je zrozumieć z perspektywy własnej osoby (musimy przy takich działaniach pamiętać, że agresja w pewnym stopniu jest częścią naszego życia).

Działanie profilaktyczne określa się jako: „ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi", natomiast w pedagogice: „do zapobiegania powstawaniu u dzieci niepożądanych przyzwyczajeń i postaw, błędów w uczeniu się lub wad postaw ciała, w pewnym znaczeniu każde pożądane oddziaływanie pedagogiczne jest jednocześnie działaniem profilaktycznym, wytwarzając bowiem jakieś wartościowe cechy, jednocześnie zapobiega powstawaniu cech niepożądanych lub ich utrwaleniu"[10]. Zatem ogólnie mówiąc, profilaktyka zachowań agresywnych u dzieci polega na eliminacji niepożądanych zachowań. „Lata przedszkolne są okresem intensywnego rozwoju umysłowego dziecka, wnikliwość i ciekawość pozwalają lepiej poznać otaczający je świat. Poznawanie i rozumienie rzeczywistości nie może odbywać się bez kontaktu dziecka z dorosłymi – rodzicami, wychowawcami czy opiekunami"[11]. Wychowawcy w przedszkolu pełnią znaczną rolę w życiu przedszkola i jego wychowanków, czasem również rówieśnicy. Grupy przedszkolne dostarczają licznych bodźców, dochodzi do różnorodnych oddziaływań, które uczą dzieci jak się powinny kontaktować między sobą. W dalszej części pracy zostanie właśnie poruszony temat współżycia dzieci w grupie, a ściślej mówiąc sytuacji konfliktowych jakie mają miejsce między rówieśnikami.

Otóż „[...] można stwierdzić, że dziecko w wieku przedszkolnym popada w konflikt z otoczeniem głównie wtedy, gdy podczas działalności zmierzającej do zaspokojenia określonej potrzeby lub realizacji zamierzonego celu napotyka przeszkodę w postaci czynności innego dziecka zmierzającego do tego samego celu lub do celu odmiennego, ale realizowanego za pomocą tych samych środków"[12]. Na przykład,

---

[9] I. O b u c h o w s k a, op.cit., s. 9.

[10] W. O k o ń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 244.

[11] D. S i e m e k, *Problemy wychowawcze wieku przedszkolnego*, Warszawa 1987, s. 32.

[12] I. D u d z i ń s k a, *O współżyciu dzieci w grupie przedszkolnej*, Warszawa 1970, s. 13.

gdy pragnie bawić się zabawką, którą w danym momencie bawi się ktoś inny, uzyskać – pożądaną również przez innych – rolę w zabawie, pełnić określony dyżur itp. Często cel taki osiąga bez trudności, zdarza się jednak, że napotyka przeszkody, które pragnie usunąć w sposób niezgodny z obowiązującymi w grupie regułami postępowania. Wywołuje to protest ze strony innych, sprzeciw prowadzący do starć słownych, niszczenia przedmiotów, bójek. Chęć posiadania przedmiotu, a także możliwość „wygrania" z innymi stanowią elementy dziecięcej integracji; kiedy ma miejsce sytuacja konfliktowa i nie jest ona w odpowiednim czasie zażegnana, to nie trudno już o przejaw agresji[13]. A. Celmer dokonała obserwacji, na grupie dzieci w trakcie jej pobytu w przedszkolu, którą następnie opisała. Wyróżnia w niej różne formy zachowań o charakterze agresywnym[14]:

– związane z eksploatacją społeczną, które mają określić miejsce dziecka w grupie, jego prawa, na kogo musi uważać, komu ustąpić, kto go słucha;

– wywołane frustracją, a więc niepowodzeniem, niezaspokojeniem danej potrzeby, niespełnieniem życzenia;

– związane z agresją naśladowaną – dziecko widziało taki sposób załatwienia problemu i się udało, więc konsekwentnie powtarza zaobserwowany model reakcji;

– przejawiające się agresją grupową – gdy dzieci dzielą się na przeciwstawne grupy lub jedno z nich pozostaje wykluczone poza grupę (często jedno z dzieci podburza kilkoro innych starając się wykluczyć „niewygodnego dla siebie rówieśnika");

– wyrażające się agresywnymi sposobami zabawy – siłowanie się, rywalizacja sportowa, udział w konkursach itd.

To ukazuje, jak wiele czynników ma decydujący wpływ na relacje w grupie rówieśniczej. Każde dziecko rodzi się ze swoim „wyposażeniem genetycznym", jest doskonałym naśladowcą – wiele zachowań wynosi ze środowiska rodzinnego lub zachowuje się w określony sposób, by dopasować się do grupy. Wielu z nas zapomina, że „życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się co czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co my-

---

[13] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała Warszawa 2007, s. 117.

[14] A. C e l m e r, *Agresja i lękliwość w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie na co Dzień" 2008, nr 12.

śleć o tych uczuciach i jaki mamy wybór możliwych reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy. Na to nauczanie emocjonalne składa się nie tylko to, co rodzice mówią bezpośrednio do dzieci i jak się w stosunku do nich zachowują, ale także ich sposób radzenia sobie z własnymi uczuciami i wzajemne okazywanie sobie uczuć przez męża i żonę"[15]. Dobra komunikacja rodziców z dzieckiem jest podstawą do prawidłowo ukierunkowanego rozwoju emocjonalnego dziecka. Klasyfikacji reakcji rodziców, które kształtują w dziecku niewłaściwe postawy dokonał T. Gordon w swojej książce *Wychowanie bez porażek*[16]:

– rozkazywanie, zarządzanie;
– ostrzeganie, upominanie, grożenie;
– perswadowanie, moralizowanie, wygłaszanie kazań;
– radzenie, dyktowane rozwiązania, proponowanie;
– ocenianie, krytykowanie, robienie wyrzutów;
– chwalenie, pochlebianie;
– interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnozy;
– pokrzepianie, współodczuwanie, pocieszanie;
– badanie, przesłuchiwanie;
– odciąganie uwagi, żartowanie, bagatelizowanie.

Zachowania i cechy rodziców przyczyniają się do powstawania zachowań agresywnych u dzieci, ale także postawa nauczyciela w stosunku do dzieci może wpływać na pojawienie się niepożądanych zachowań, m.in.: nieumiejętne stosowanie kar i nagród, obojętne podejście do dzieci, krzykliwość, niesprawiedliwość, surowość, naśladownictwo czy nieumiejętność rozwiązywania konfliktów. Każda z tych reakcji wyzwala w dziecku poczucie nieufności, lęku, agresji, oporu, poczucia bycia gorszym, czuje się manipulowane i ograniczone. Rodzinne uwarunkowania agresywności dzieci i młodzieży wynikają m.in. z: odrzucenia emocjonalnego, permisywności rodziców wobec dziecka, braku należytej opieki ze strony obojga rodziców, alkoholizmu jednego z rodziców, stosowania niewłaściwych metod wychowawczych w postępowaniu rodziców wobec dzieci, bardzo niskiego stanu wiedzy z zakresu etyki i teorii wychowania moralnego u większości rodziców i części nauczycieli[17]. Podstawowym zadaniem

---

[15] D. G o l e m a n, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 296.
[16] T. G o r d o n, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1993, s. 45–48.
[17] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku…*, op.cit, s. 46.

osób blisko związanych z dzieckiem (rodzina, nauczyciel) jest „wyposażenie" go w umiejętności prawidłowego współżycia z innymi. Przedszkole jest uzupełnieniem działań rodziców, dlatego tak ważne jest działanie nauczycieli w tychże placówkach polegające na dostrzeżeniu zjawisk występujących w grupie i pedagogiczne podejście do problemu. Istnieje wiele zabaw i gier niwelujących zachowania agresywne u dzieci, a także uczących rozpoznawać uczucia innych osób i za ich pomocą mieć wiele różnych doświadczeń. Zabawy i gry interakcyjne są łatwe do opanowania, czym właśnie zwiększają swoją atrakcyjność i dzieci chętnie biorą w nich udział przez włączanie swoich uczuć do zabawy bez obawy konsekwencji swojego postępowania. Takie ćwiczenia i zabawy spełniają wiele funkcji, tj.[18]:

– służą wyrażaniu złości i wrogości;

– pozwalają na przynoszącą ulgę regresję tzn. oddalają od społecznego przymusu;

– prowadzą paradoksalnie do solidarności i zaufania uczestników;

– uwrażliwiają na społeczną definicję agresywnego zachowania;

– dzięki nim można bez wstydu i sankcji rozmawiać na tematy tabu (np. o przekleństwach);

– możliwa jest zamiana ról, także w formie odwróconej hierarchii.

„Nie jedna wychowawczyni i nie raz zadaje sobie pytanie: Co robić, aby atmosfera wśród dzieci była dobra, aby się nie kłóciły, nie przezywały, nie biły? Jak kierować procesem wychowawczym, jakimi środkami oddziaływać, aby dały najlepszy rezultat"[19].

„Uparci i pełni złości" – w taki sposób opisywane są dzieci i młodzież w naszych czasach. Wychowawcy i rodzice rozkładają ręce. Ciągle nasuwają się pytania: Co robić? Jak można temu zaradzić? Często sięga się po niewłaściwą metodę jaką jest kara – jednak o wiele skuteczniejsza jest świadoma praca nad złością, agresywnością. Poniżej przedstawiamy kilka wybranych ćwiczeń i zabaw społecznych, które pomagają w redukowaniu niepożądanych zachowań u dzieci.

1. Dostrzeganie agresywnych uczuć i ich wyrażanie – ważne jest w życiu, by dostrzegać uczucia drugiej osoby w zróżnicowany i świadomy sposób. Najpierw dzieci powinny nauczyć uświadamiać sobie swoje własne uczucia, dopuścić do tego, by się pojawiły oraz otwarcie

---

[18] R. P o r t m a n, *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Kielce 1999, s. 9.

[19] I. D u d z i ń s k a, op.cit., s. 6.

je wyrażać w czym pomoże im ćwiczenie „Kiedy jestem wściekły”[20] – dzieci siadają w kole i po kolei wypowiadają swoje imię i pokazują co robią, gdy są wściekłe np. „Mam na imię Krzysztof. Kiedy jestem wściekły, robię tak”: tupie obiema nogami o podłogę. Można także utrudnić to ćwiczenie, gdy przeprowadzimy je na sposób powtarzania imion i wyrażania złości wszystkich swoich poprzedników, zanim powie swoje imię i swój sposób na wyrażanie złości.

2. Rozpoznawanie przyczyn wściekłości i agresji – ćwiczenie „Wszyscy słuchają mojej komendy”[21] – dzieci siedzą albo stoją w kole, a jedna wybrana osoba jest w środku. Dziecko demonstruje za pomocą gestów i dźwięków wybrane przez siebie reakcje, następnie reszta uczestników ma za zadanie naśladować zaprezentowane zachowanie. Dziecko stojące pośrodku ma na wykonanie zadania określony czas i następnie zamienia się miejscem z tym uczestnikiem, który jego zdaniem najlepiej go naśladował.

3.Uczymy się lepiej rozumieć siebie i innych ludzi – w procesie poznawania się często wyraźna staje się dyskrepancja między sposobem w jaki dzieci widzą siebie samych, a jak są postrzegani przez otoczenie. Dla lepszego porozumienia ważne jest wyjaśnienie tej niezgodności i wprowadzenie zmian do przypuszczeń o innych osobach. Zabawa „Znajomość ludzkich charakterów”[22] – każde dziecko otrzymuje kartkę papieru, na której znajdują się kontury ludzkiego ciała, następnie każdy indywidualne dorysowuje to, co najbardziej do niego pasuje, co jest dla jego osoby charakterystyczne, np. uszy – jeśli potrafi innych słuchać, język – jeśli jest gadatliwe, usta – jeśli jest uśmiechnięte i radosne itd. Gdy wszyscy skończą rysować, karteczki zostają przymocowane do ściany w widocznym dla wszystkich miejscu. Grupa odgaduje po kolei, która z karteczek należy do poszczególnych uczestników. To ukazuje nam, które dziecko było trudne lub szczególnie łatwe do odgadnięcia.

4. Opanowanie i przezwyciężanie złości i agresji – aby dzieci mogły przyswoić sobie prospołeczne zachowanie oraz nabyć umiejętność rozwiązywania konfliktów, muszą najpierw nauczyć się panować nad własną złością, a agresywne impulsy w stosunku do innych ludzi

[20] R. P o r t m a n, op.cit., s. 14.
[21] Ibid., s. 28.
[22] Ibid., s. 43.

odreagowywać w kontrolowany sposób. Ćwiczenie „Start rakiety”[23] – przezwyciężenie napięcia u dzieci rozpoczynamy od tego, że: dzieci bębnią palcami po blacie stołu, następnie uderzają dłońmi o stół lub klaskają, tupią nogami, naśladują brzęczenie owadów. Wszystkie te ćwiczenia wykonują najpierw cicho powoli, a potem coraz głośniej, a na koniec gwałtowanie wstają ze swoich miejsc, wyrzucają z głośnym wrzaskiem ramiona do góry – rakieta wystartowała.

5. Budowanie poczucia własnej wartości i silnej osobowości – umożliwianie dzieciom doświadczania siebie samego w zabawie jako kogoś znaczącego i wykształcanie u nich poczucia własnej wartości, jest ważnym środkiem zaradczym w minimalizowaniu agresywnego zachowania. Zabawa „Gorące krzesło”[24] – wszystkie dzieci siedzą w kole pośrodku którego stoi „gorące krzesło”. Miejsce na krześle zajmuje po kolei każde dziecko i przesuwa je stawiając przed wszystkich uczestników, którzy mu mówią o czymś, co w nim lubią i cenią. Gdy już każdy wypowie się na temat danego dziecka, zamienia się ono miejscami z kolejnym uczestnikiem „gorącego krzesła”.

6. Nawiązywanie nieagresywnych kontaktów – dzieci muszą nauczyć się bawienia się ze sobą, a nie współzawodniczenia. Powinny przekonać się, ile poczucia bezpieczeństwa i radości zyskają dzięki wspólnemu realizowaniu jakiegoś zadania z innymi, także zrobieniu czegoś dla drugiego człowieka. Zabawa „Mówiące dłonie”[25] – dzieci dobierają się w pary i siadają naprzeciwko siebie, zamykają oczy i próbują „rozmawiać” ze sobą za pomocą dłoni. W jaki sposób rozmawiały dzieci? Czy udało im się porozmawiać? Jak się czuły? Ułatwieniem w tej zabawie będzie podanie na początku tematu, który mają dzieci „przedyskutować” za pomocą rąk.

7. Pokojowe rozwiązywanie konfliktów – celem prawidłowego rozwiązywania zatargów dzieci powinny przede wszystkim nauczyć się poszanowania siebie i innych oraz nabyć umiejętność przeforsowania swoich interesów nie wyrządzając przy tym nikomu krzywdy. Ćwiczenie „Załagodzenie kłótni”[26] – nauczycielka opowiada dzieciom wymyśloną historię o dwóch chłopcach zaprzyjaźnionych ze sobą od czasów przedszkola, którzy zawsze się ze sobą bawili i dobrze

[23] Ibid., s. 52.
[24] Ibid., s. 82.
[25] Ibid., s. 91.
[26] Ibid., s. 105.

się rozumieli. Pewnego dnia jednak strasznie się pokłócili i „wściekli się" na siebie. Przestali ze sobą rozmawiać i już nie chcą się razem bawić. Po przedstawieniu historii zadajemy pytania (np.: Dlaczego są na siebie wściekli? Co mogą zrobić, by znowu być przyjaciółmi?). Każde dziecko próbuje odnaleźć odpowiedź na te pytania, a następnie dzieci razem zastanawiają się jakie znają sposoby na złagodzenie konfliktu i jak można pogodzić ze sobą przyjaciół.

Możliwości jakie dają pedagogom i rodzicom zabawy interakcyjne są niewyczerpane, ale należy pamiętać, że nie zawsze są one w stanie rozwiązać każdy napotkany problem i nigdy nie zastąpią one terapii. Dzięki nim jednak dziecko buduje obraz samego siebie, czuje się silniejsze i pewne siebie, dostrzega uczucia innych osób, uczy się jak rozwiązywać konflikty i potrafi panować nad emocjami. Przed rozpoczęciem wybranej przez nas zabawy powinniśmy zadbać o przyjemną atmosferę (która zapewni dzieciom poczucie bezpieczeństwa i zaufania) oraz po każdym przeprowadzonym ćwiczeniu zapewnić czas na wyciszenie i zastanowienie się nad problemem. Konflikty w życiu społecznym są nieuniknione i należy je traktować jako normalny stan rzeczy, dlatego tak ważny jest kontakt dziecka z rówieśnikami w celu doświadczania nowych relacji i uczenia się prawidłowej komunikacji.

Wzrost zachowań agresywnych dzieci i młodzieży stanowi poważny problem społeczny właściwego przygotowania kadry; w myśl refleksji T. Pilcha: „Istnieje zatem pilna potrzeba przeorientowania pracy szkoły z praktyki rywalizacji i walki, które z natury swej budzą wrogość, na praktykę współdziałania i pomocy. W filozofię współczesnego wychowania musi zatem zostać włączona, w większym niż dotychczas stopniu, idea spolegliwego opiekuństwa, służby i wartości duchowych a eliminowane metodyki kreujące rywalizację, bezwzględne dążenia do zwycięstwa, sukcesu i organizacyjnego perfekcjonizmu"[27].

Literatura

C e l m e r A., *Agresja i lękliwość w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie na co Dzień" 2008, nr 12.

D u d z i ń s k a I., *O współżyciu dzieci w grupie przedszkolnej*, Warszawa 1970.

[27] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku…*, op.cit., s. 47.

Encyklopedia pedagogiczna, red. W. Pomykało, Warszawa 1997.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

H a u g - S c h n a b e l G., *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Kielce 2001.

K o z ł o w s k a A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984.

O k o ń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.

P o r t m a n R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Kielce 1999.

Psychologia rozwoju człowieka, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007.

S i e m e k D., *Problemy wychowawcze wieku przedszkolnego*, Warszawa 1987.

S k o r n y Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968.

JOANNA SIMONIDES, PAULINA STEFAN

Prevention of the aggressive behaviour at pre-school children

The article is portraying the problem of the aggressive behaviour at preschool children as well as is presenting ways to reduce unwanted conducts. Why the subject of aggression is already regarding so small children? Parents, teachers, environment – that's all have considerable influence for the future life of every child. How to cope with negative emotions at the child? There are games against aggression which makes that children are calmer, they understood emotions from other people, they're recognizing what is bad and good, they better know oneself, they have strong feeling of yourself valuable and they can correct solve a conflict. Conflicts are essential in our life so is important for the youngest years to learn children how should look correct relationships between people's.

OLGA MAŁKIEWICZ

Profilaktyka w szkole w opinii nauczycieli szkół podstawowych na terenie gminy Ozimek

Niniejsze opracowanie traktuje o profilaktyce zachowań niepożądanych u dzieci uczęszczających do szkół podstawowych. W pierwszej kolejności zostały przybliżone zagrożenia wychowawcze obecnych czasów. Następnie omówiono profilaktykę i jej znaczenia w szkole. Dalej przedstawiono krytyczne spostrzeżenia odnośnie do profilaktyki oraz warunki skuteczności programów profilaktycznych. Opracowanie zamyka analiza wyników badań własnych, dotyczących opinii nauczycieli z gminy Ozimek, na temat profilaktyki w szkole.

Zagrożenia wychowawcze obecnych czasów

Od wielu lat specjaliści, m.in. z dziedziny pedagogiki i psychologii, poszukują optymalnego rozwiązania trudności, z jakimi borykają się młodzi ludzie w okresie dorastania. Intensywne przemiany ostatnich czasów, zarówno w kraju jak i za granicą, są powodem pojawiania się coraz to nowych problemów społecznych. Bardzo często można spotkać się z opiniami, że za większość problemów XXI w. odpowiadają media. To jednak zbyt wielkie uproszczenie. Z pewnością środki masowego przekazu umożliwiają szybki przepływ informacji na całym świecie. Faktem jest, że wystarczy połączyć się z internetem, by dowiedzieć się, co jest aktualnie modne na innym kontynencie, jaki styl życia i sposób spędzania wolnego czasu preferują ludzie mieszkający w innych krajach. Takie możliwości mogą mieć ogromny wpływ na codzienne funkcjonowanie młodych osób. Wielu osobom zaimponował tzw. zachodni styl życia, zatem coraz częściej i wierniej starają się go naśladować.

Obiegowo funkcjonuje pogląd, że największymi źródłami zagrożeń są: internet, telewizja i reklamy. Szeroki dostęp do mediów jest

niewątpliwym ich atutem. Z punktu widzenia wychowawczego jest także niebezpieczeństwem. Pojawia się tu problem kontroli treści odbieranych przez dzieci i młodzież. Zagrożenia płynące z telewizji i internetu wydają się być oczywiste. Przemoc, agresja, pornografia i inne niepożądane wzorce zachowań nie należą do rzadkich treści emitowanych programów. Witryny internetowe także zawierają treści o podanej wcześniej tematyce. Najwięcej zagrożeń płynie z reklam. Można je spotkać oglądając telewizję, słuchając radia, szukając informacji w internecie, robiąc zakupy, będąc w kinie, itd. Są one potężnym narzędziem mediów, gdyż skutecznie kształtują poglądy społeczeństwa. Sztab ludzi pracuje nad tym, by podczas krótkiej prezentacji określonego produktu kojarzył się on odbiorcom z czymś wartościowym, przyjemnym i bezpiecznym, a co za tym idzie godnym pożądania. Młodzi ludzie rzadko podchodzą do takich przekazów z należytym dystansem. Traktują je jak przepis na życie. Wydawać się może, że to nic złego, iż do pewnych spraw trzeba po prostu dorosnąć. Nic bardziej mylnego. W interpretacji leży ogromne zagrożenie. Młodzież, oglądając reklamę alkoholu dostrzega ładnych, zgrabnych, uśmiechniętych i zadowolonych z życia ludzi. Dostaje informację, że piwo umożliwi osiągnięcie takiego stanu. Obecnie, nie jest rzadkością widok młodych ludzi umawiających się po trudnym dniu w szkole na piwo, czy palących papierosy w pobliżu budynku szkoły. Kolejnym problemem są powszechne reklamy leków i suplementów diety. Pewne przekazy „zapewniają" odbiorców, że wystarczy zażyć pewien „cudowny środek" by szybko i dobrze przygotować się do klasówki czy egzaminu. Niezaprzeczalnym jest, że kreowany wizerunek pewnych produktów zmienia do nich stosunek całego społeczeństwa. „Od wielu lat obserwujemy tendencje do medykalizacji codziennego życia. Proces ten jest oparty na skutecznym lansowaniu wiary w to, że nauka i medycyna dysponują odpowiednimi pigułkami na wszelkie problemy. W tym kontekście współczesna popularność amfetaminy (pomaga się uczyć) lub ekstazy (pozwala długo tańczyć) może być w pewnym stopniu wyjaśniana jako szczególny przejaw bardziej ogólnego zjawiska"[1]. Takie produkty, jak alkohol, leki, papierosy, narkotyki, czasopisma z pornografią czy niezdrowa żywność są ele-

[1] J. Sierosławski, G. Świątkiewicz, *Współczesny kontekst zagrożeń i jego rozpoznawanie na poziomie lokalnym*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 12.

mentem codzienności. Należy pomóc młodym ludziom odnaleźć się wśród nich.

Profilaktyka w szkole

Szczególne miejsce w oddziaływaniach wychowawczych zajmuje profilaktyka. Daje ona możliwość przeciwdziałania niepożądanym zjawiskom nim one nastąpią. Powszechnie znane jest powiedzenie, że lepiej zapobiegać niż leczyć, dlatego coraz popularniejszym narzędziem w rękach pedagogów, psychologów i nauczycieli są programy profilaktyczne. Istotą oddziaływań profilaktycznych jest przeciwdziałanie zagrożeniom, co do których istnieje duże prawdopodobieństwo wystąpienia lub ich nasilenia w przyszłości. Działania o tym charakterze mają na celu eliminowanie lub ograniczanie zagrożeń. Istnieje pogląd, że skuteczna profilaktyka jest optymalnym sposobem powstrzymywania rozwoju lub ograniczania skali zjawisk powszechnie uznanych za niekorzystne społecznie[2].

Mówiąc o profilaktyce nie można pominąć tak istotnej kwestii, jak zachowania ryzykowne, czynniki ryzyka i czynniki chroniące. Termin „zachowania ryzykowne" określa różnorodne działania, które niosą ze sobą ryzyko negatywnych konsekwencji dla zdrowia psychicznego, fizycznego zarówno jednostki, jak i jej otoczenia. Z badań epidemiologicznych wynika, że zachowania ryzykowne podejmowane są coraz częściej i przez osoby coraz młodsze. Oto najpoważniejsze działania ryzykowne[3]:

– palenie tytoniu;
– spożywanie alkoholu;
– używanie środków psychoaktywnych, takich jak: narkotyki, środki wziewne, leki;
– wczesna aktywność seksualna;
– zachowania agresywne i przestępcze.

Za czynniki ryzyka uznaje się wszelkie cechy, sytuacje, warunki, które sprzyjają powstawaniu określonych zachowań ryzykownych.

---

[2] J. Szymańska, J. Zamecka, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 19.

[3] D. Rybczyńska, *Teoretyczne i praktyczne implikacje dla profilaktyki społeczno-wychowawczej*, [w:] *Dylematy współczesnej profilaktyki i resocjalizacji*, red. A. Kieszkowska, Kielce 2008, s. 68.

Czynnikami chroniącymi będą cechy, sytuacje i warunki, które zwiększają odporność na działanie czynników ryzyka. Za najważniejsze czynniki zarówno ryzyka, jak i ochrony uznano[4]:

– związane z sytuacją rodzinną;
– związane z sytuacją szkolną;
– osobowościowe;
– związane z grupą rówieśniczą;
– zaangażowanie religijne.

Profilaktyka jest nierozerwalna z procesem wychowania młodych ludzi. Jak podaje Artur Doliński, w zależności od przebiegu wychowania należy stosować różny poziom profilaktyki. Przy prawidłowym procesie wychowania, poziom ryzyka zagrożenia patologią, zaburzeniami zachowania jest minimalny, więc i oddziaływanie profilaktyczne nie ma na tym etapie uzasadnienia. Należy sięgnąć po profilaktykę pierwszorzędową, gdy jest świadomość ryzyka zagrożeń procesu wychowania, a ich skutki są odległe[5]. Adresowana jest ona do grupy niskiego ryzyka, a prewencją obejmuje się niezdiagnozowane, szerokie populacje. Profilaktyka pierwszorzędowa ma dwa główne cele: promocję zdrowego stylu życia oraz opóźnienie wieku inicjacji[6]. W przypadku bezpośredniego zagrożenia patologiami i zauważalnych symptomów zaburzonego procesu wychowania, należy zastosować profilaktykę drugorzędową oraz korekcję zachowań[7]. Adresatami tego typu profilaktyki są grupy podwyższonego ryzyka. Jej celem jest ograniczenie głębokości i czasu trwania określonych dysfunkcji oraz spowodowanie wycofania się z zachowań ryzykownych. Realizowana jest m.in. poprzez poradnictwo rodzinne i indywidualne, czy socjoterapię[8]. W przypadku wyraźnych wskaźników zaburzonego procesu wychowania, bardzo często wzrasta też poziom ryzyka zagrożenia patologiami i zaburzeniami zachowania. Wtedy niezbędna jest korekcja zachowań i resocjalizacja[9]. Profilaktyka trzeciorzędowa jest adresowana do grup wy-

---

[4] J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000, s. 16–18.

[5] A. Doliński, *Refleksja na temat kontekstów profilaktyki społecznej*, [w:] A. Doliński, G. Gajewska, E. Rewińska, *Teoretyczno-metodyczne aspekty korekcji zachowań. Programy profilaktyczne*, Zielona Góra 2004, s. 13.

[6] Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006, s. 37.

[7] A. Doliński, *Refleksja na temat* …, op.cit., s. 13.

[8] Z.B. Gaś, op.cit., s. 37.

[9] A. Doliński, *Refleksja na temat*…, op.cit., s. 13.

sokiego ryzyka. Jej celem jest przeciwdziałanie pogłębianiu się procesu chorobowego i degradacji społecznej, a także umożliwienie powrotu do normalnego życia społecznego. Najczęściej jest to leczenie, rehabilitacja oraz resocjalizacja. Ten trzeci wariant należy do najbardziej kosztownych. Wymaga zatrudnienia wielu specjalistów, czas leczenia jest długi, a jego skutek nie zawsze pewny[10].

Profilaktyka w szkole przybiera postać programów profilaktycznych. Obecnie największą popularnością cieszą się programy ogólnodostępne, jednak coraz częściej i chętniej nauczyciele podejmują się konstruowania programów autorskich. Grażyna Gajewska podkreśla, że działanie profilaktyczne w szkołach nie może być tylko zapisem formalnie realizowanym. Szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawcze, wychowawcy, nauczyciele, pracownicy socjalni powinni bardzo aktywnie i coraz skuteczniej włączać się w działania profilaktyczne. Gajewska uważa pełną i świadomą realizację profilaktyczną za wielkie wyzwanie najbliższych lat[11].

Profilaktyka może być stosowana w dwojaki sposób: kreatywny i defensywny. Zarówno dawniej, jak i obecnie, bardzo często koncepcje te są odbierane jako konkurencyjne. Nie jest to jednak pogląd słuszny. Profilaktyka kreatywna wykorzystuje pozytywne środki i sposoby działania, by za ich pomocą inicjować, wzmacniać, a także kształtować pożądane społecznie postawy. Natomiast profilaktyka defensywna odwołuje się do czynności destrukcyjnych wobec przewidywanych zagrożeń po to, by je likwidować i osłabiać. Najwięcej korzyści społecznych może przynieść, gdy w oddziaływaniach profilaktycznych zostaną wykorzystane obie opcje, jako wzajemnie się uzupełniające[12].

Krytyka i warunki skuteczności programów profilaktycznych

Skuteczne programy profilaktyczne powinny przynosić wymierne efekty. Na ich efektywność składa się wiele czynników. Nawet naj-

---

[10] Z.B. G a ś, op.cit., s. 37.

[11] G. G a j e w s k a, *Wspomaganie rodziny i interwencja wychowawczo-opiekuńcza*, [w:] A. D o l i ń s k i, G. G a j e w s k a, E. R e w i ń s k a, *Teoretyczno-metodyczne aspekty korekcji zachowań. Programy profilaktyczne*, Zielona Góra 2004, s. 31–34.

[12] Ibid., s. 22.

lepszy program bez odpowiedniego wdrożenia i dostosowania do odbiorców, nie ma szans, by stać się skutecznym. Niejedne badania potwierdziły, że efekty oddziaływania czynników ryzyka kumulują się. Wzrasta także prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań ryzykownych w przypadku większej liczby czynników ryzyka, stopnia ich szkodliwości i czasu oddziaływania. Podjęciu czynności profilaktycznych przyświeca cel eliminacji lub ograniczenia czynników ryzyka oraz wzmacnianie czynników chroniących. Warunkiem skutecznej pracy profilaktycznej jest skoordynowanie działań we wszystkich obszarach funkcjonowania jednostki – tych tkwiących w samej jednostce, jak i tych w jej otoczeniu[13].

Sprawą niezwykle trudną i delikatną jest dokonanie oceny efektywności programów profilaktycznych. Specjaliści prowadzący badania w obrębie poruszonego zagadnienia zauważają, że otrzymywane wyniki mogą być wyrazem niedoskonałości programów, ale także metod lub narzędzi użytych do ewaluacji. Jest kilka przyczyn niedostatecznej skuteczności programów profilaktycznych[14]:

– niezadowalający stan współczesnej wiedzy – niedostateczna identyfikacja czynników ryzyka i chroniących, a także pośredniczących, zachodzących między nimi związków, brak wiedzy dotyczącej psychopatologii w wieku ryzyka, niedoskonałość metod i narzędzi diagnozy oraz ewaluacji;

– błędy popełniane w praktyce w fazie konstruowania programu – niejasne cele, niewłaściwy dobór metod i form oddziaływania, nieuwzględnienie poziomu rozwoju adresata, brak dostosowania do stopnia zagrożenia, jednokierunkowość programu, zbytnia koncentracja na etapie informacyjnym, wąska specjalizacja, krótki czas trwania, brak strategii umożliwiających ocenę skuteczności programu;

– w fazie wdrażania programu – brak poprzedzającej diagnozy, niewłaściwy dobór realizatorów, niedostateczne przygotowanie realizatorów;

– brak spójnej polityki szkoły;

– nauczyciele dający swoim zachowaniem i postawami zły przykład;

– brak akceptacji programu przez prowadzących go nauczycieli.

---

[13] J. Szymańska, J. Zamecka, op.cit., s. 27.

[14] J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy…*, op.cit., s. 52–54.

Profilaktyka to proces wieloetapowy. Ogromne znaczenie dla efektywności programów profilaktycznych ma planowanie i realizacja. Istotną kwestią jest wybór osoby, która będzie nadzorowała przebieg programu. Kolejnym krokiem powinno być przygotowanie zespołu do tworzenia i wdrażania zamierzeń profilaktycznych w danej szkole. Istnieje kilka zasad, które mogą być przydatne do skutecznego funkcjonowania wspomnianego zespołu[15]:

– zaufanie członków grupy – stworzenie atmosfery wspierania się w osiągnięciu założonych celów;

– współdziałanie i współpraca – nie wszyscy są zdolni do współpracy, należy stwarzać możliwość nabywania takich kompetencji;

– powszechna akceptacja i dojrzałe zrozumienie – zespół powinien osiągnąć wspólne stanowisko wobec profilaktyki;

– usprawnianie wewnątrzgrupowej komunikacji – umiejętność słuchania i wyrażania swoich myśli pomaga utrzymać bezpieczne relacje interpersonalne;

– umiejętność rozwiązywania konfliktów;

– akceptacja poszczególnych członków zespołu – jest bardzo ważna przy zetknięciu się różnych zawodów, funkcji, nierzadko postaw i przekonań;

– wzajemna akceptacja ról wszystkich członków zespołu – przekonanie, że wszyscy członkowie mają swój znaczący udział w skutecznym realizowaniu programu;

– zaangażowanie ze strony wszystkich członków zespołu – wszyscy aktywnie uczestniczą w programie do końca jego końca oraz ponoszą za podjęte działania odpowiedzialność;

– podtrzymywanie entuzjazmu – jest bardzo ważne, gdy pojawiają się trudności i niechęć do pracy;

– permanentny rozwój osobowy i zawodowy – warsztaty i szkolenia podwyższają skuteczność pracy zespołu.

Szkoły są miejscem realizacji programów profilaktycznych głównie typu pierwszorzędowego, czyli tych kierowanych do grupy niskiego ryzyka. 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 zawiera zasady obowiązujące w placówkach oświatowych,

---

[15] B. P a ź, G. P a ź, *Szkoła, która ochrania. Szkolny program profilaktyki*, Kraków 2002, s. 10–11.

dotyczące bezpieczeństwa uczniów, picia alkoholu, palenia papierosów lub używania innych substancji psychoaktywnych. Akty prawne nałożyły na placówki m.in. obowiązek podejmowania działań profilaktycznych, wychowawczych i interwencyjnych. Wprowadzony obowiązek opracowania i realizowania przez szkołę Szkolnego Programu Profilaktyki daje szansę uporządkowania i podwyższenia poziomu oddziaływań profilaktycznych[16]. Należy jednak pamiętać, że profilaktyka nie zastępuje i nie konkuruje z naturalnym procesem wychowawczym szkół. Jest jego uzupełnieniem oraz wynikiem potrzeb społeczności lokalnej, które najczęściej poprzedza diagnoza. Wdrożenie programu profilaktycznego w szkole powinno być zapoczątkowane stosownym przeszkoleniem nauczycieli, jego późniejszych realizatorów[17].

Analiza wyników badań własnych

Nauczyciele, jako osoby najczęściej wdrażające i nadzorujące programy profilaktyczne, posiadają cenną wiedzę i trafne spostrzeżenia na ich temat. Uwagi wychowawców mogą być wskazówkami podczas konstruowania kolejnych szkolnych programów profilaktycznych, zwiększenia ich profesjonalizmu. Za zasadne uznano więc poznanie ich opinii na temat tak ważnego zagadnienia. W zreformowanej szkole od nauczycieli wymaga się kompetencji obejmujących pełen zakres umiejętności niezbędnych w pracy realizatora profilaktyki. Od wychowawców oczekuje się także kompetencji w prowadzeniu większości zadań profilaktycznych, głównie na uniwersalnym poziomie pierwszorzędowym. Profilaktykę dla uczniów z grup zwiększonego ryzyka powierza się najczęściej nauczycielom, którzy przeszli odpowiednie przeszkolenie w tym zakresie oraz pedagogom lub psychologom szkolnym.

W celu poznania opinii nauczycieli posłużono się metodą sondażu diagnostycznego w technice ankiety. Badaniami objęto grupę 50

---

[16] MEN, 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, DzU z 2002 r. nr 51, poz. 458 [http://www.konferencje.men.gov.pl/kształcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci], dostęp: 2011 r.

[17] E. Rewińska, *Szkolny program profilaktyki w opinii nauczycieli i uczniów,* [w:] A. Doliński, G. Gajewska, E. Rewińska, *Teoretyczno-metodyczne aspekty korekcji zachowań. Programy profilaktyczne*, Zielona Góra 2004, s. 37–48.

osób pracujących w szkołach podstawowych, mieszczących się na terenie gminy Ozimek. Respondenci mają różny staż pracy, różne doświadczenie zawodowe, są obojga płci. W pierwszej kolejności ocenie poddano zapotrzebowanie na prowadzenie w szkołach programów profilaktycznych – 62% respondentów stwierdziło, że są one bardzo potrzebne, 36%, że są potrzebne. Jest to wynik bardzo optymistyczny. Można wnioskować, że nauczyciele mają dużą świadomość potencjału tego typu oddziaływań. Pewne zdziwienie może wywołać jedna z opinii: „Nie widzę potrzeby wdrażania programów masowo – uczniowie powinni zostać zdiagnozowani i jeżeli wystąpi problem powinien być wówczas realizowany program odpowiedni do wyników diagnozy". Przytoczona odpowiedź wskazuje, że badany nie do końca zrozumiał ideę programów profilaktycznych realizowanych w szkołach. Szkoła jest miejscem prowadzenia głównie profilaktyki pierwszorzędowej, która jest kierowana do grup niskiego ryzyka. Jak już wspomniano polega na promowaniu zdrowego stylu życia, zapobieganiu zagrożeniom, rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z wymogami życia. Ma to na celu zachęcanie do abstynencji.

Programy profilaktyczne, aby przynosiły oczekiwane efekty, powinny być m.in. trafnie dobrane do potrzeb środowiska, w którym są realizowane. Ocenie poddano trafność programów prowadzonych w szkołach. Większość – aż 96% respondentów zadeklarowało, że odpowiadają one potrzebom placówki. Jedynie 4% badanych wyraziło inne opnie, np. „Programy często rozmijają się z potrzebami palcówki"; „Można je modyfikować". Otrzymane wyniki pozwalają przypuszczać, że programy profilaktyczne są coraz umiejętniej i trafniej dobierane do potrzeb lokalnych gminy Ozimek.

Próbowano również ustalić efekty programów profilaktycznych wdrożonych w szkołach. Prawnie 3/4 badanych, określiło je jako atrakcyjne i w dużym stopniu spełniające swoją funkcję; 20%, że jedynie sygnalizują zaistniały problem. Mała grupa badanych, licząca 6% ogółu stwierdziła, że są mało skuteczne. Istotne jest, że żaden z respondentów nie określił ich jako szkodliwe. Przytoczone wyniki mogą świadczyć o wysokiej poprawności prowadzenia programów, co w bezpośredni sposób przekłada się na ich efekty. Bardzo budujące, z punktu widzenia wychowawczego, jest 74% deklaracji, że programy profilaktyczne spełniają swoją funkcję, czyli zapobiegają zagrożeniom i rozwijają umiejętności radzenia sobie z wymogami życia.

Nauczyciele, jako realizatorzy programów profilaktycznych w szkołach, dostrzegają podczas pracy wiele ich zalet i mankamentów. Dlatego zapytano respondentów o sugerowane rozwiązania, mogące zwiększyć skuteczność programów. Dane zawarte w tabeli 1 obrazują wyniki otrzymane podczas przeprowadzonych badań (możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi).

Tabela 1

Sugerowane przez respondentów rozwiązania mogące zwiększyć skuteczność programów profilaktycznych

Lp.	Rozwiązania poprawiające skuteczność programów profilaktycznych	Liczba	[%]
1	Lepsze rozpoznanie potrzeb lokalnych	18	36
2	Uwzględnienie możliwości (finansowych, czasowych, organizacyjnych) placówek	18	36
3	Zapewnienie odpowiedniego przygotowania osób mających realizować programy	13	26
4	Pełniejsze dostosowanie do adresatów	11	22
5	Częstsze monitorowanie postępów i ewentualne wprowadzanie niezbędnych zmian	7	14
6	Analiza rezultatów	5	10

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 1, najwięcej wskazań (18) otrzymały dwie odpowiedzi: lepsze rozpoznanie potrzeb lokalnych oraz większe uwzględnienie możliwości finansowych, czasowych i organizacyjnych placówek, do których są kierowane. Respondenci często podkreślali, że najmniej uwzględnianie są możliwości finansowe. Kolejną, bardzo istotną kwestią zdaniem badanych, jest zapewnienie odpowiedniego przygotowania osobom mającym realizować programy (13 wskazań). Kolejną sugestią (z 11 wskazaniami) jest pełniejsze dostosowanie treści do adresatów i metod prowadzenia programów profilaktycznych. Niewielka liczba osób (jedynie 7) wskazała na konieczność częstszego monitorowania postępów i ewentualnego wprowadzania niezbędnych zmian. Co dziesiąty nauczyciel, za niezbędną uznał wnikliwą analizę otrzymanych rezultatów.

Ważne jest, kto realizuje programy w danej szkole. Czy jest to osoba, którą uczniowie znają i jej ufają, a także czy ma odpowiednie przygotowanie. Zapytano nauczycieli, kto w ich placówkach je

realizuje. Zdecydowana większość respondentów (80%) stwierdziła, że są to nauczyciele szkoły po uprzednim przygotowaniu, a 14% zadeklarowała, że są to osoby spoza szkoły, specjaliści w tym zakresie. Zastanawiające wydają się być wskazania, co prawda tylko 6% badanych, że prowadzeniem programów profilaktycznych zajmują się nauczyciele szkoły bez uprzedniego przygotowania. Taka sytuacja nie powinna mieć miejsca.

Skoro 4/5 nauczycieli deklaruje, że to oni są realizatorami programów profilaktycznych w szkołach na terenie gminy Ozimek, istotne jest jak czują się do tej roli przygotowani. Otrzymane wyniki badań wskazuję, że 52% nauczycieli czuje się dobrze przygotowana do prowadzenia programów profilaktycznych. Pomimo że to ponad połowa respondentów, te dane nie są zadowalające. Dużej grupie nauczycieli (38%) trudno jest określić stopień ich przygotowania, natomiast 4% nie czuje się do tego celu wcale przygotowana. Można się zastanawiać, skąd bierze się niepewność respondentów, co do swoich kompetencji w tym zakresie. Swoje umiejętności 6% respondentów określiło następująco: „To jest zależne od programu"; „W niektórych zakresach tak, w innych nie"; „Zależy od rodzaju programu profilaktycznego, optuję za realizacją programów przez osoby specjalnie do tego typu działań przygotowane".

Nauczyciele jako osoby bardzo blisko związane ze środowiskiem uczniowskim dobrze znają ich potrzeby. Doskonałym rozwiązaniem jest tworzenie przez wychowawców autorskich programów profilaktycznych. Zwiększa to prawdopodobieństwo trafności zagadnienia i doboru metod realizacji, a co za tym idzie skuteczności. W toku badań próbowano ustalić, które programy są najczęściej wdrażane – te ogólnodostępne czy autorskie, konstruowane przez nauczycieli. Ponad połowa badanych respondentów zadeklarowała, że posługuje się obiema opcjami. Zależy to od potrzeb i możliwości. Natomiast 20% stwierdziło, że korzysta tylko z programów autorskich. Podobny odsetek w pracy wykorzystuje tylko programy ogólnodostępne.

Podjęte programy profilaktyczne można uznać za wskaźnik najczęściej spotykanych problemów danego środowiska lokalnego. Kolejne opiniowane zagadnienie dotyka zakresu tematycznego realizowanych programów profilaktycznych. Dane zawarte w tabeli 2 przedstawiają otrzymane wyniki (respondenci mogli udzielać więcej niż jednej odpowiedzi).

Tabela 2

Zakres tematyczny programów profilaktycznych najczęściej stosowanych w szkołach respondentów

Lp.	Zakres tematyczny programów profilaktycznych	Liczba	[%]
1	Psychologiczne i społeczne konsekwencje zachowań ryzykownych, np. alkoholizom, palenie tytoniu	45	90
2	Zdrowie	39	78
3	Umiejętności społeczne	29	58
4	Integracja	25	50
5	Psychologiczne zachowania, np. radzenie sobie ze stresem	23	46

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z przedstawionych danych, większość respondentów (aż 90%) wskazała, że programy prowadzone w ich szkołach dotyczą psychologicznych i społecznych konsekwencji zachowań ryzykownych, np.: anoreksji, alkoholizmu, narkomanii, palenia tytoniu. Zatem, jest to najczęstsza tematyka programów profilaktycznych na badanym terenie. Na następnym miejscu znalazła się (z 39 wskazaniami) odpowiedź – zdrowie. 29 nauczycieli odpowiedziało, że prowadzone programy dotyczą umiejętności społecznych, a połowa, że integracji. Na ostatnim miejscu (23 wskazań) znalazła się odpowiedź, że programy dotyczą zachowań psychologicznych, np. radzenia sobie ze stresem. Przedstawione dane pozwalają stwierdzić, że tematyka prowadzonych programów profilaktycznych na terenie gminy Ozimek jest zróżnicowana.

Nauczyciele jako praktycy mogą obserwować to, jak uczniowie reagują na proponowane im programy profilaktyczne. Ich spostrzeżenia zawarte są w tabeli 3 (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi).

Tabela 3

Opinie respondentów na temat reakcji uczniów na programy profilaktyczne

Lp.	Reakcje uczniów na programy profilaktyczne	Liczba	[%]
1	Programy budzą wśród nich zainteresowanie, czynnie biorą w nich udział	35	70
2	Taktują je jako źródło wiedzy niezbędnej w życiu	30	60
3	Zdobyta wiedza daje im możliwość dokonywania świadomego wyboru	28	56
4	Poważnie traktują omawiane tematy	10	20

cd. tab. 3

Lp.	Reakcje uczniów na programy profilaktyczne	Liczba	[%]
5	Chętnie i samorzutnie proponują omawianie innych interesujących ich problemów	4	8
6	Traktują zajęcia jako pewnego rodzaju instruktaż niepożądanych zachowań	3	6
7	Programy niekiedy straszą uczniów	3	6
8	Treści programów są zbyt trudne i uczniowie ich nie rozumieją lub czynią to opacznie	3	6
9	Nie rozumieją programów, gdyż nie są one dostosowane do ich rozwoju umysłowego, społecznego i emocjonalnego	3	6
10	Niepotrzebnie rozbudzają ciekawość i niepożądane zachowania w pewnych obszarach	2	4
11	Nudzą się podczas realizacji programów. Treści i zadania są zbyt łatwe	1	2

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Jak wynika z przedstawionych danych, aż 70% respondentów jest zdania, że programy budzą wśród uczniów duże zainteresowanie i dzieci czynnie biorą w nich udział. Blisko 60% uważa, że programy wyposażają młodych ludzi w niezbędną w życiu wiedzę i dają możliwość dokonywania bardziej świadomego wyboru. Odpowiedź, że uczniowie poważnie traktują omawiane problemy i zagadnienia otrzymała 10 wskazań. Czterech badanych stwierdziło, że uczniowie chętnie i samorzutnie proponują omawianie innych, interesujących ich aktualnie problemów. Dzięki programom profilaktycznym, podejmowane są rozmowy z uczniami o trudnych dla nich sprawach. Poruszenie jednego tematu może powodować większą otwartość na inne nurtujące dorastających młodych ludzi sprawy. Może skutkować nabyciem kompetencji potrzebnych do rozmowy o sferze bardziej osobistej. Niewiele wskazań (po 3) otrzymały następujące odpowiedzi: bardzo często uczniowie nie rozumieją programów profilaktycznych, ponieważ nie są one dostosowane do rozwoju umysłowego, społecznego i emocjonalnego dzieci; treści programów są zbyt trudne i uczniowie ich nie rozumieją; czasem odnosi się wrażenie, że uczniowie traktują zajęcia profilaktyczne jako pewnego rodzaju instruktarz niepożądanych zachowań; programy profilaktyczne niekiedy straszą dzieci. Dwie osoby stwierdziły, że treści zawarte w programach niepotrzebnie rozbudzają ciekawość i niepożądane zachowania w pewnych obszarach. Tylko jeden z respondentów zauważył, że dzieci

nudzą się podczas realizacji programów, gdyż treści i zadania są dla uczniów zbyt łatwe. Napawa optymizmem wysoki odsetek nauczycieli, mających pozytywne doświadczenia podczas trudnej pracy profilaktycznej z młodymi ludźmi.

Otrzymane wyniki badań zarówno budują, jak i niepokoją. Opinie wskazują na przychylność respondentów względem idei programów profilaktycznych w szkołach. Bardzo wysoko została oceniona trafność owych programów. Ma to duże znaczenie dla ich efektywności. Badania ujawniły także postawę asekuracyjną, brak doświadczenia, niepewność posiadanych kompetencji u wychowawców. Przyczyny takiego stanu rzeczy wymagałyby głębszego poznania. Znaczna część respondentów wskazała na samodzielne konstruowanie programów. Jest to niezmiernie ważny czynnik. Oddziaływania takie stają się bardziej trafne i skuteczne. Wyniki wskazują także na refleksyjne podejście nauczycieli do tematu profilaktyki. Wyraźna jest chęć współpracy, potrzeba ciągłego dokształcania. Według opinii badanych nauczycieli, uczniowie pozytywnie reagują na proponowane programy profilaktyczne. Chętnie i czynnie uczestniczą w zajęciach. Są to jednak spostrzeżenia wychowawców, aby stwierdzić, czy jest tak naprawdę, watro poznać także opinie uczniów.

Oddziaływania profilaktyczne mają przed sobą długą i wyboistą drogę. W ostatnich latach doniesienia mediów nie napawają optymizmem. Wśród młodych ludzi niepokojąco szybko maleje liczba abstynentów. Wzrasta liczba dzieci i młodzieży mających styczność oraz problemy alkoholowe, nikotynowe, narkotykowe, a także z opanowaniem agresji. Wiadomo, że najlepszą ochroną zdrowia, zarówno fizycznego jak i psychicznego, jest profilaktyka. Jak zauważył A. Doliński w rzeczywistości edukacyjnej możemy zaobserwować polaryzację postaw wobec profilaktyki. Duża grupa pedagogów traktuje ją jako zło konieczne, formalny przymus, który musi zostać uwzględniony przy opracowywaniu programu. Dla drugiej grupy pedagogów, profilaktyka jest tym, w czym upatrują nadzieję na poprawę efektów wychowawczych. Traktują ją jako konieczny warunek sukcesu wychowawczego[18]. Trwają ciągłe prace nad odpowiednim motywowaniem osób, które mają prowadzić tego typu zajęcia. Tylko wierząc w sukces, konsekwentnie działając można osiągnąć cel. Na pewno na drodze znajdzie się wiele przeszkód, będą rozczarowania,

[18] A. Doliński, G. Gajewska, E. Rewińska, op.cit., s. 7.

ale i małe sukcesy, które powinny być siłą napędową do dalszego działania. Praca ta jest o wiele trudniejsza niż mogłoby się zdawać. Prowadząc działania profilaktyczne w szkole warto pamiętać, że to, czy dziecko zachowuje się zgodnie z normami i oczekiwaniami społecznymi, czy podejmuje zachowania ryzykowne, zależy od interakcji różnych czynników.

Literatura

Doliński A., *Refleksja na temat kontekstów profilaktyki społecznej*, [w:] Doliński A., Gajewska G., Rewińska E., *Teoretyczno-metodyczne aspekty korekcji zachowań. Programy profilaktyczne*, Zielona Góra 2004.

Gajewska G., *Wspomaganie rodziny i interwencja wychowawczo-opiekuńcza*, [w:] A. Doliński, G. Gajewska, E. Rewińska, *Teoretyczno-metodyczne aspekty korekcji zachowań. Programy profilaktyczne*, Zielona Góra 2004.

Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006.

Paź B., Paź G., *Szkoła, która ochrania. Szkolny program profilaktyki*, Kraków 2002.

Rewińska E., *Szkolny program profilaktyki w opinii nauczycieli i uczniów*, [w:] A. Doliński, G. Gajewska, E. Rewińska, *Teoretyczno-metodyczne aspekty korekcji zachowań. Programy profilaktyczne*, Zielona Góra 2004.

Rybczyńska D., *Teoretyczne i praktyczne implikacje dla profilaktyki społeczno-wychowawczej,* [w:] *Dylematy współczesnej profilaktyki i resocjalizacji*, red. A. Kieszkowska, Kielce 2008.

Sierosławski J., Świątkiewicz G., *Współczesny kontekst zagrożeń i jego rozpoznawanie na poziomie lokalnym*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

Szymańska J., *Działania profilaktyczne a klimat szkoły,* „Remedium" 2003, nr 2.

Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000.

Szymańska J., Zamecka J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

OLGA MAŁKIEWICZ

Prevention at school as seen by primary school teachers in the district of Ozimek

This publication deals with the prevention of undesirable behaviours in children attending primary schools. Firstly, it focuses on the most common threats to education nowadays. Secondly, it describes prevention and its significance

at school. Then critical remarks follow as regards prevention as well as the analysis of conceptual design of effective prevention schemes. The publication ends with the analysis of results obtained from the author's own research in which the teachers working in the district of Ozimek expressed their own opinions on prevention at school.