

**Social
Prevention Policy**
The Context
of the Family
and the School

**Profilaktyka
społeczna**
Kontekst rodzinny
i szkolny



dylematy resocjalizacji

Seria pod redakcją Krzysztofa Biela

- *Profilaktyka społeczna. Kontekst rodzinny i szkolny*
red. Karolina Kmieciak-Jusięga

- Krzysztof Biel, *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*
- Justyna Kusztal, *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*
- *Resocjalizacja wobec tajemnicy zła*, red. Krzysztof Biel i Mariusz Sztuka
- *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, red. Krzysztof Biel i Justyna Kusztal
- *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*, red. Justyna Kusztal i Karolina Kmieciak-Jusięga
- Krzysztof Nowakowski, *Inteligencja emocjonalna a kompetencje społeczne osób o psychopatycznej strukturze osobowości*
- Małgorzata Piasecka, *Środowiskowe ograniczanie czynników ryzyka uzależnienia młodzieży szkolnej od substancji psychoaktywnych*
- *Profilaktyka społeczna. Kontekst teoretyczny i dobre praktyki*, red. Karolina Kmieciak-Jusięga i Edyta Laurman-Jarząbek
- *Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska*, red. Barbara Adamczyk i Krzysztof Biel

Social
Prevention Policy

The Context
of the Family
and the School

Profilaktyka
społeczna

Kontekst rodzinny
i szkolny

Redakcja naukowa / Editor
Karolina Kmieciak-Jusięga

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kraków 2017

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2017

Publikacja dofinansowana
ze środków przeznaczonych na działalność statutową
Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie

Recenzenci

Dr hab. Krzysztof Ostaszewski
Dr hab. Ewa Wysocka, prof. UŚ

Redakcja Anna Zaremba
Projekt okładki Joanna Panasiewicz
Opracowanie typograficzne i łamanie Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-343-9

Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620
wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
<http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja: Wydawnictwo WAM
tel. 12 62 93 254-256 • faks 12 62 93 496
e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

Druk K&K • Kraków

Spis treści

<i>Wstęp</i>	9
Krzysztof A. Wojcieszek <i>Co nas chroni? Rola relacji osobowych i uczuć w profilaktyce kreatywnej</i>	17
Karolina Kmieciak-Jusięga <i>Miejsce rodziny w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży</i>	35
Sławomir Kania <i>W poszukiwaniu pozytywnych strategii dla rodzinnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży</i>	55
Małgorzata Lis <i>Jaka profilaktyka dla rodzin zastępczych?</i>	71
Katarzyna Ciszewska <i>Profesjonalizm, doświadczenie i... poczucie humoru. Współpraca z rodzicami na polu profilaktyki zachowań problemowych młodzieży</i>	93
Ewa Sowa-Behtane <i>Profilaktyka szkolna skierowana do rodzin odmiennych kulturowo</i>	113
Karolina Kmieciak-Jusięga <i>W drodze do budowania modelu profilaktyki zintegrowanej. Postulaty współpracy środowisk szkolnych i rodzinnych w kontekście nowego systemu oświaty</i>	125
<i>Wykaz autorów</i>	139

Table of Contents

<i>Introduction</i>	9
Krzysztof A. Wojcieszek <i>What Protects Us? The Role of Personal Relationships and Feelings in Creative Prevention</i>	17
Karolina Kmicik-Jusiega <i>The Place of the Family in Preventing the Risky Behavior of Children and Adolescents</i>	35
Sławomir Kania <i>In Search of a Positive Strategy for the Family Prevention of the Risky Behavior of Children and Adolescents</i>	55
Małgorzata Lis <i>What Prevention Strategies Should be Implemented in Foster Families?</i>	71
Katarzyna Ciszewska <i>Professionalism, Experience and... a Sense of Humor. Collaboration with Parents on the Prevention of Problem Behavior Amongst Young People</i>	93
Ewa Sowa-Behtane <i>School Prevention Programs Addressed to Families which are Culturally Different</i>	113
Karolina Kmicik-Jusiega <i>On the Way to Building a Model of Integrated Prevention. Demands of the School Environments and the Family in the Context of the Educational System</i>	125
<i>List of authors</i>	139

Wstęp

Kolejny tom z serii „Dylematy resocjalizacji” dotyczący profilaktyki społecznej, poświęcony jest rodzinie i jej relacjom ze środowiskiem szkolnym. Tematyka ta z jednej strony wpisuje się w obszar badań pedagogicznych, szczególnie mieszczących się między andragogiką a pedeutologią oraz pedagogiką społeczną, w której podkreśla się znaczenie szkoły zintegrowanej ze środowiskiem lokalnym. Z drugiej zaś strony relacje rodziny ze szkołą w aspekcie profilaktyki zachowań ryzykownych stanowią obszar badawczy, w którym można identyfikować czynniki związane z relacjami międzyosobowymi dorosłych zaangażowanych w proces edukacyjny oraz inne, powiązane z rodziną, elementy budujące proces oddziaływań zapobiegawczych.

Jak wskazują dotychczasowe wyniki badań naukowych oraz koncepcje opracowane na ich podstawie, jednym z najważniejszych czynników chroniących ludzi przed niebezpiecznymi i antyspołecznymi zachowaniami oraz postawami jest silna, pozytywna więź z rodziną – rodziną normatywną, prawidłowo funkcjonującą we wszystkich możliwych do identyfikacji obszarach: psychospołecznym, ekonomicznym, opiekuńczo-wychowawczym, edukacyjnym, moralno-duchowym, rekreacyjnym itd. Fakt ten, z jednej strony oczywisty, naturalny, znany od wieków, z drugiej strony motywuje naukowe środowiska do badań ukierunkowanych na potwierdzenie lub zaprzeczenie tej szeroko ujętej tezie o chroniącej roli rodziny.

Świat, w którym żyjemy niejednokrotnie skłania do refleksji nad zagrożeniami społecznymi dotyczącymi rodziny, nad funkcją rodziny, taką, jaka istniała w większości kultur ludzkich przez setki lat i taką, jaką znamy dziś. Czyżby zmieniła się aż tak, że potrzebujemy kolejnych badań naukowych potwierdzających tezę o jej ochronnej roli? Na podstawie wielu publikacji, rozmaitych dyskursów na temat rodziny i narracji przyjmowanych w debatach, można wysnuć wnioski, że ta potrzeba jest ogromna, a zmieniający się kształt i obraz rodziny XXI wieku motywuje do zajęcia się w szczególności tym tematem¹.

Niniejszą publikację, złożoną z siedmiu części powiązanych ze sobą kluczem profilaktyki społecznej, otwiera artykuł Krzysztofa Wojcieszka. Tekst ten rozpoczyna dyskusję o tym, co chroni człowieka przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. W kontekście literatury przedmiotu, w której najczęściej poruszane są wątki czynników ryzyka i zagrożeń, a badania dotyczą raczej stanów, którym należy zapobiegać a nie tych, które należy wzmacniać, tekst *Co nas chroni? Rola relacji osobowych i uczuć w profilaktyce kreatywnej* jest podstawą do zmiany myślenia o działaniach profilaktycznych w ogóle. Autor wychodzi z założenia, że wspólnym mianownikiem zidentyfikowanych już naukowo czynników chroniących jest obecność drugiego człowieka, która stanowi podstawę każdej wspólnoty osobowej, czyli struktury będącej odniesieniem dla procesów socjalizacji i personalizacji. Obecność, wedle Autora, polega na

(...) budowaniu i potwierdzaniu trzech typów relacji osobowych będących odpowiedzią na filozoficznie rozumiane transcendentalia bytowe osoby: na jej prawdę, na jej dobro i na jej realność. Tradycyjne nazwy tych relacji to: wiara, nadzieja i miłość.

Ciąg myślowy idzie dalej w kierunku szukania odpowiedzi, co jest dla człowieka najważniejsze i wydaje się to niezwykle istotne w perspektywie kultury i związanego z nią wychowania w XXI wieku, z którym powiązana jest ściśle profilaktyka społeczna. Jako interdyscyplinarna dziedzina wiedzy, a w praktyce zespół działań mających na celu zapobiegać zachowaniom i postawom ryzykownym, profilaktyka winna skłaniać się ku odpowiedziom na tak fundamentalne pytania.

¹ Por. R. Doniec, *Rodzina XXI wieku – przemiany i kondycja*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 4(50), s. 45-73.

Rodzina z jednej strony ma moc chroniącą, ale z drugiej strony może stwarzać ryzyko zaburzeń i patologii. W zależności od jej kształtu, przyjętego stylu komunikowania się wewnętrznego, postaw, zachowań oraz relacji ze światem zewnętrznym, stanu duchowo-moralnego, historii, tożsamości i innych aspektów, może „wydawać na świat” potomstwo zdrowe i zdolne do samodzielnego życia społecznego (abstrahując od biologicznych czynników) lub też zaburzone i uzależnione, wymagające permanentnej opieki i kontroli ze strony społeczeństwa. Można w tym miejscu dodać, że paradoksalnie, im lepsza i zdrowsza kontrola we wczesnych latach życia dziecka, tym większa samodzielność i dojrzałość w dorosłym życiu. Może to znaczyć, że rodzina pełni swoje funkcje ochronne szczególnie wtedy, kiedy jej członkowie w równomiernym stopniu wzajemnie kontrolują się i mają do siebie zaufanie.

Powyższy fakt, sprowadzający się do relacji ochronnych w rodzinie opisany jest w drugim artykule niniejszego tomu, w którym Autorka podkreśla rolę więzi rodzinnych, stanowiących najważniejszy komponent odporności chroniącej przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Karolina Kmieciak-Jusięga opisuje rodzinę jako wspólnotę, której jednym z najważniejszych zadań jest budowanie odporności na zagrożenia. Ta wspólnota jest istotnym ogniwem w działaniach zapobiegawczych, a jej udział można dostrzec w profesjonalnych programach profilaktycznych. Autorka charakteryzuje te programy wedle kryterium udziału w nich rodziny.

W następnym artykule, zatytułowanym *W poszukiwaniu pozytywnych strategii dla rodzinnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*, Autor identyfikuje wybrane strategie wykorzystywane w rodzinach w celach profilaktycznych i proponuje te, które uważa za bardziej skuteczne, czyli strategie inicjacji, towarzyszenia rodzicielskiego czy pielęgnowania rytuałów rodzinnych. Uważa ponadto, że

rodzice, by mogli poczuć się ważni dla profilaktyki, powinni nabrać przekonania, że są specjalistami od wychowania własnych dzieci. Prawdziwe zaangażowanie jest prawdopodobne jedynie wtedy, kiedy rodzic ma możliwość patrzenia na siebie jak na najważniejszy obszar rozwoju potomstwa – źródło zdrowych postaw i jego dojrzałego funkcjonowania.

Podobnymi słowy ujął to Szymon Grzelak, szczególnie podkreślający w systemie szkolnego wychowania i profilaktyki rolę pomocniczości,

sprowadzającą się do ingerencji szczebla władzy tylko wtedy, kiedy rodzice i szkoła są niewydolne. Pisze on, że:

(...) wiedza ekspertów o wychowaniu i profilaktyce jest potrzebna, ale ma służyć rodzicom i rodzinie. Ma szanować wytyczone przez nich cele wychowania i respektować wartości, w których chcą swoje dzieci kształtować².

Rodzice mają prawo brać bezpośredni udział nie tylko w tworzeniu, ale i realizacji szkolnych programów wychowania i profilaktyki. Są oni niezbędni do tego, by profilaktyka w szkole była skuteczna i efektywna. Tezę tę potwierdzają autorzy niemal wszystkich publikacji na temat profilaktyki w szkole oraz praktykujący pedagodzy szkolni³.

Kiedy mowa jest o rodzicach, to mamy na myśli nie tylko biologicznego ojca i matkę, ale również rodziców zastępczych, którzy pełnią tak samo ważną rolę w życiu dziecka. Autorka kolejnego artykułu zaznacza dobitnie tę kwestię i w syntetyczny sposób charakteryzuje sytuację rodzin zastępczych w Polsce. Odpowiada na pytanie „Jaka profilaktyka dla rodzin zastępczych?”. Postuluje zwiększenie świadomości na temat znaczenia profilaktyki zachowań problemowych, zastąpienie negatywnej profilaktyki działaniami uwzględniającymi nowe modele teoretyczne, takie jak modyfikacje oczekiwań, czy budowanie więzi ze szkołą. Małgorzata Lis pisze też, że warto w procesie diagnozowania środowiska w celu doboru działań zapobiegawczych dokonywać identyfikacji zarówno czynników ryzyka, jak i czynników chroniących oraz że warto zwracać szczególną uwagę na szeroko pojęte kompetencje rodziców zastępczych.

² S. Grzelak, *Rodzice, szkoła i profesjonalna profilaktyka – w stronę dobrej współpracy*, „Świat Problemów” 2014, nr 1.

³ Por. J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa, 2012; *Przewodnik metodyczny po programach profilaktyki zdrowia psychicznego i profilaktyki*, Warszawa 2010; Z. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006; M. Simm, E. Węgrzyn-Jonek, *Budowanie szkolnego programu profilaktyki*, Kraków 2002; E. Kosińska, *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego*, Kraków 2002, s. 10; B. Bocian, R. Matysiuk, *Szkolny program profilaktyki – szansą spójności do podejmowanych działań profilaktycznych*, w: *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2004, s. 209-212; Z. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993; *Profilaktyka w szkole*, red. B. Kamińska-Busko, J. Szymańska, Warszawa 2005.

Istotę współpracy z rodzicami podkreśla w następnym artykule Katarzyna Ciszewska, która wyróżnia konkretne, wybrane kompetencje realizatora programów profilaktycznych, a mianowicie: profesjonalizm, doświadczenie i poczucie humoru, niezwykle przydatne podczas prowadzenia działań wychowawczo-profilaktycznych. Autorka na podstawie literatury oraz własnych doświadczeń jako realizatorki programu profilaktycznego, zauważa, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie czują się pewnie w obszarze zapobiegania zachowaniom ryzykownym, ponieważ brak im określonych kwalifikacji. Programy profilaktyczne służą również temu, by je podnosić i motywować do wzajemnej współpracy na linii szkoła – dom.

W kolejnej części Ewa Sowa-Behtane podejmuje temat profilaktyki szkolnej kierowanej do rodzin odmiennych kulturowo. Tematyka ta jest dziś niezwykle ważna, ponieważ w polskich szkołach pojawia się coraz więcej osób z innych grup etnicznych, rasowych czy narodowościowych. Jak pisze Autorka, bezpośredni kontakt z człowiekiem należącym do innej grupy etnicznej, narodowej, wyznającym odmienną religię, rodzic może automatyczne poczucie dystansu kulturowego, co przekłada się na zmianę zachowań oraz trudności w efektywnym porozumiewaniu się. W artykule zostały opisane najważniejsze zasady oraz podstawy prawne w postępowaniu z uczniem z odmiennej kultury. Autorka – na przykładzie krakowskich placówek – wskazuje na działania, które może prowadzić szkoła.

Tom zamyka rozdział Karoliny Kmieciak-Jusięgi *W drodze do budowania modelu profilaktyki zintegrowanej. Postulaty współpracy środowisk szkolnych i rodzinnych w kontekście nowego systemu oświaty*, w którym redaktorka podsumowując rozważania Autorów niniejszej publikacji, zwraca uwagę na nową podstawę programową dotyczącą wychowania i profilaktyki w polskich szkołach. W tym kontekście wskazuje kompetencje rodziców w instytucji szkolnej, podejmuje temat zintegrowanych działań szkoły we współpracy z rodzicami oraz przytacza opisany już w literaturze, przydatny szczególnie w szkołach podstawowych model profilaktyki zintegrowanej. Autorka w końcu zwraca uwagę na najistotniejszy aspekt wychowania i profilaktyki czyli aksjologiczne podstawy działań. Wybór wartości, wokół których prowadzone są oddziaływania stanowi klucz do efektywności i skuteczności pracy szkoły oraz wychowania w rodzinie.

Należy podkreślić, że wybór tekstów do niniejszego tomu podyktowany był przede wszystkim potrzebą zwrócenia uwagi na aspekt współpracy szkoły z rodzicami oraz zaznaczenie szczególnej i pierwszej roli rodziców w działaniach wychowawczo-profilaktycznych. W praktyce edukacyjnej współpraca ta stanowi niezwykle trudny obszar działań i dyskusji. Szkoły obciążone coraz większą ilością formalności, czasami w niezamierzony sposób zniechęcają do współdziałania, a rodzice, coraz bardziej świadomi swoich praw i obowiązków, przyjmują rozmaite postawy wobec pracowników szkoły: od permissywnych, biernych, ograniczających się do niezbędnych kontaktów, do roszczeniowych czy wręcz narzucających nauczycielowi program nauczania i wychowania. Wiele aspektów poruszono w dotychczasowej literaturze przedmiotu i wiele publikacji opisywało podobny temat, choć nieczęsto w kontekście działań z zakresu profilaktyki społecznej⁴.

Artykuły w niniejszym zbiorze, oscylujące przede wszystkim wokół profilaktyki społecznej i bezpośrednio ją opisujące, szczególnie w kontekście pracy z rodziną, stanowią kontynuację dyskusji społecznych oraz rozważań naukowych, ale też mogą być podstawą do kolejnych rozważań podejmujących najistotniejszy wątek w kwestii zapobiegania zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży, a mianowicie wątek związany z rodziną i szkołą. Od efektywnego współdziałania tych dwu środowisk zależy bowiem przyszłość i jakość życia młodego pokolenia.

Redaktorka tomu składa serdeczne podziękowania Szanownym Recenzentom, Pani Profesor Ewie Wysockiej i Panu Profesorowi Krzysztofowi Ostaszewskiemu, za wnikliwe uwagi i krytyczne spojrzenie na wszystkie artykuły oraz całość publikacji.

Karolina Kmicik-Jusięga

⁴ Publikacje Marii Mendel, m.in. *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2008; *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2007; Ireny Dzierzgowskiej, *Rodzice w szkole*, Warszawa 1999.

BIBLIOGRAFIA

- Bocian B., Matysiuk R., *Szkolny program profilaktyki – szansą spójności do podejmowanych działań profilaktycznych*, w: *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, red. M. Deptuła, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Doniec R., *Rodzina XXI wieku – przemiany i kondycja*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 4(50), s. 45-73.
- Dzierzowska I., *Rodzice w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
- Gaś Z., *Profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Grzelak Sz., *Rodzice, szkoła i profesjonalna profilaktyka – w stronę dobrej współpracy*, „Świat Problemów” 2014, nr 1.
- Kosińska E., *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego*, Rubikon, Kraków 2002.
- Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Harmonia, Gdańsk 2008.
- Profilaktyka w szkole*, red. B. Kamińska-Busko, J. Szymańska, Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
- Przewodnik metodyczny po programach profilaktyki zdrowia psychicznego i profilaktyki*, ETOH, Warszawa 2010.
- Simm M., Węgrzyn-Jonek E., *Budowanie szkolnego programu profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2002.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

KRZYSZTOF A. WOJCIESZEK

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Co nas chroni? Rola relacji osobowych i uczuć w profilaktyce kreatywnej

Streszczenie

Czynniki ryzyka i czynniki chroniące są uważane za predykatory zachowań ryzykownych. Praca analizuje strukturę czynników chroniących, zwłaszcza więzi społecznej. Więź ta (w ujęciu filozoficznym) ma dwie składowe: relacje osobowe i uczucia. O ile relacje osobowe są zawsze chroniące, gdyż tworzą podstawę wspólnot osobowych, o tyle uczucia są ambiwalentne – niekiedy chronią, niekiedy powodują wzrost ryzyka. Wyraziste przykłady ambiwalencji profilaktycznej uczuć to np. negatywny wpływ poczucia więzi z grupą rówieśniczą na poziom zachowań ryzykownych. Niejasności co do ochronnej roli więzi społecznej znikają, gdy dokonamy pełnej antropologicznej analizy więzi jako zawsze złożonej zarówno z relacji osobowych, jak i z uczuć. Wzmacnianie relacji osobowych i pozytywnych uczuć wydaje się najlepszą długofalową strategią profilaktyczną w zakresie takich zachowań ryzykownych jak używanie substancji psychoaktywnych, zwłaszcza alkoholu etylowego.

SŁOWA KLUCZOWE

profilaktyka, czynniki chroniące, relacje osobowe, uczucia,
rezyliencja, substancje psychoaktywne

What Protects Us? The Role of Personal Relationships and Feelings in Creative Prevention

Summary

Both risk and protective factors are considered predictors of risky behavior. This work analyzes the structure of protective factors, especially social bonds. Social bonds have two components: personal relationships and feelings. As far as personal relationships are concerned, they are always protective, as they form the basis of a personal community, so the feelings are ambivalent – sometimes protected, sometimes causing increased risk. A brilliant example of the ambivalence of feelings is the negative influence of the individual sense of an emotional relationship with the peer group on the level of risky behavior, for example the drinking of alcohol by young people. Uncertainties about the protective role of social ties disappear when we make a full anthropological analysis of the relationship as always composed both of personal relationships and emotions. Strengthening personal relationships and positive feelings seem to be the best long-term prevention strategy in the field of risk behaviors such as substance use, especially alcohol.

KEYWORDS

prevention, protective factors, personal relations, emotions, resiliency, psychoactive substances.

Wprowadzenie: czynniki ryzyka i czynniki chroniące w nadużywaniu substancji psychoaktywnych

Nie ulega wątpliwości, że używanie substancji psychoaktywnych (alkoholu, nikotyny, narkotyków, tzw. dopalaczy i innych) jest jednym z najpoważniejszych zachowań ryzykownych, zwłaszcza dla ludzi młodych. Nie dziwi poszukiwanie źródeł takich zachowań, w nadziei na zastosowanie uzyskanej wiedzy w działaniach profilaktycznych. W interpretacjach zjawiska nadużywania substancji psychoaktywnych od pewnego czasu zaznacza się dominacja ujęcia wskazującego na systemowy i rozwojowy charakter zjawiska, uwzględniający wpływ dwojako rodzaju czynników: ryzyka i chroniących. Jedną z klasycznych prac na ten temat to artykuł Davida J. Hawkinsa, Richarda F. Catalano

i Janet Y. Miller z 1992 roku. Praca ta jest często przywoływana, pomimo licznych nowszych ujęć, ze względu na swoje podstawowe znaczenie. Autorzy wskazują w niej na niezwykle istotną rolę relacyjnych czynników chroniących opartych na więziach społecznych. W niniejszym artykule skoncentrujemy uwagę na czynnikach chroniących, chociaż niewątpliwie właściwe rozpoznanie źródeł ryzyka ma w profilaktyce zasadnicze znaczenie. Uczynimy tak ze względu na potrzebę dokładniejszego ujęcia istoty czynników chroniących. Zajmiemy się zwłaszcza pewnym wybranym rodzajem czynników chroniących, a mianowicie więziami społecznymi.

Szczególna grupa czynników chroniących: relacje osobowe

Istnieje pojęcie tzw. rezyliencji (prężności) wskazujące na odporność na czynniki ryzyka oparte na wpływie więzi społecznych, zwłaszcza wczesnych. Ponadto obecnie tworzy się obszernie i szczegółowe listy czynników chroniących oraz analizuje poszczególne ich rodzaje. Istnieje pewna szczególna, niezwykle ważna grupa czynników chroniących, na które chcę zwrócić uwagę, związana z relacjami osobowymi. Można ją przedstawić w postaci zestawienia:

- a. więź z rodzicami,
- b. sukcesy szkolne i więź ze środowiskiem szkolnym,
- c. aktywności religijne,
- d. stałe, pozytywne odniesienie do pozarodzinnego środowiska społecznego, a zwłaszcza do jego systemu wartości,
- e. więź z pozytywną grupą rówieśniczą.

Zwykła prosta intuicja życiowa wskazuje na powyższe zagadnienia jako na kluczowy element systemu naszej ochrony, nie wspominając o uznanych teoriach jak teoria przywiązania czy wspomniane ujęcia rezyliencji. Przecież więź rodzinna jest najbardziej oczekiwanym celem życiowym i kluczową wartością większości ludzi, w tym zwłaszcza młodych. Ukazują to wyraźnie liczne badania socjologiczne i z zakresu psychologii wartości. Coś tak bardzo cenionego nie może nas niszczyć, musi mieć walor ochronny. Podobnie z pozostałymi wymienionymi tutaj elementami. Większość ludzi zwraca uwagę na tzw. złe

lub dobre towarzystwo, na rolę rówieśników i klimatu szkolnego, w którym przyszło im dorastać. Również aktywność religijna przez większość z nas jest kojarzona z doskonaleniem moralnym człowieka, wielu nawet do tego sprowadza znaczenie religii. Zatem wszystkie powyższe składniki ochrony, podkreślane i potwierdzane w cytowanych wyżej badaniach (w tym we wspomnianej już klasycznej pracy Hawkinsa, Catalano i Miller) są dla nas czytelne, a nawet w pewnym stopniu banalne. Czy jednak mają w sobie coś, co je wyróżnia? Jakiś wspólny mianownik? Właśnie temu zagadnieniu poświęcona jest niniejsza analiza.

Pojawia się pytanie: Czy przy całej złożoności i obfitości danych dotyczących czynników chroniących warto szukać jakiejś ich głębszej podstawy, swoistego wspólnego mianownika? Autorowi wypowiedzi wydaje się, że te poszukiwania wskazują na obecność rozumianą antropologicznie jako na najbardziej uniwersalny czynnik chroniący. Takie wskazanie jest celem artykułu, gdyż, zdaniem autora, nie do końca precyzyjnie rozumie się ochronę człowieka wynikającą z więzi osobowych, pomimo licznych i stałych odwołań. Rozumienie to wymaga bowiem wykorzystania narzędzi filozoficznych, a nie wyłącznie tych pochodzących z nauk społecznych lub psychologii.

Czym jest obecność w ujęciu filozoficznym?

Jest podstawą wszelkiej wspólnoty osobowej. Polega na zbudowaniu i potwierdzaniu trzech typów relacji osobowych będących odpowiedzią na filozoficznie rozumiane transcendentalia bytowe osoby: na jej prawdę, dobro i realność. Tradycyjne nazwy tych relacji to: wiara, nadzieja i miłość.

Aby dobrze zrozumieć czym jest obecność, trzeba się niejako cofnąć do zagadnienia bardziej pierwotnego i zapytać: co jest dla nas, ludzi, najważniejsze? Liczne i różnorodne bywają odpowiedzi. Autor artykułu reprezentuje szkołę filozoficzną, która uznaje, że dla człowieka najważniejszym celem wszelkiej kontemplacji i zachwyty, a także celem dążeń jest... ISTNIENIE. Istnienie jest, zgodnie z propozycją XIII-wiecznego myśliciela św. Tomasza z Akwinu, najważniejszym aktem każdego bytu realnego, a także, jako tzw. Istnienie Samoistne

(łac. *Ipsum Esse Subsistens*) warunkiem i rdzeniem całej rzeczywistości, jako jej źródło oraz ostateczny cel.

Nie odnosząc się do rozważań z pogranicza teologii i filozofii można zauważyć, że właśnie akt istnienia bytu realnego jest w każdym przez nas napotkanym samodzielnym fragmencie rzeczywistości tym, co najbardziej skupia nasze reakcje i uwagę. Oczywiście, doznajemy pełni spotkanego bytu i zwracamy uwagę również na to, czym on jest (jaka jest jego istota – treść, *esentia* – jakie ma cechy), ale najważniejsze, niemal zakładane z góry, jest stwierdzenie realnego istnienia danego bytu. Akwinata uważał, że akt istnienia jest naczelną przyczyną wewnętrzną każdego realnego bytu, jego sednem. Realne istnienie spotykanych przez nas bytów manifestuje się naszym władzom poznawczym za pośrednictwem tzw. transcendentaliów – odrębności, jedności, realności, prawdziwości, dobroci (doskonałości) i piękna. Wszystko, co istnieje realnie „ma” te sześć wymienionych „cech”, a raczej przejawów aktu istnienia. Im coś bardziej istnieje (jest bardziej samodzielną pełnią bytową), tym te przejawy są czytelniejsze. Zwłaszcza byt osób jako samodzielnych bytów sprawia, że transcendentalia jako wyrazy aktu istnienia manifestują się dla nas w sposób najbardziej czytelny z możliwych. Każda napotkana osoba, a także my sami, jest: odrębna, jedna, realna, prawdziwa, dobra i piękna w stopniu maksymalnie wyrazistym w stosunku do wszystkich innych bytów. Każda osoba. Może dlatego personaliści twierdzą, że wystarczy jedna osoba, aby swoją doskonałością przewyższyć cały kosmos?

Jak twierdzi wybitny współczesny myśliciel prof. Mieczysław Gogacz, to właśnie reakcja na trzy z sześciu transcendentaliów konstituuje relacje osobowe – stałe przystosowania jednego bytu do drugiego, jednej osoby do drugiej. Relacje osobowe mają kierunek: jeden byt jest „nadawcą”, drugi „odbiorcą” wpływu (kresem). Kiedy powstają, zmienia się doznający ich byt, niejako przystosowuje się trwale do napotkanego przedmiotu na najgłębszym bytowym poziomie. W przypadku osób jest to poziom głębi duchowego intelektu, „serce” naszego osobowego bytu. Już teraz warto zaznaczyć odrębność relacji osobowych i uczuć. Jedne i drugie wiążą ludzi, ale mają zupełnie inną naturę. Ta różnica jest, niestety, słabo rozpoznawana, co prowadzi do niezliczonej ilości nieporozumień, zwłaszcza w kolejach ludzkiego życia, ale też w ramach teoretycznych rozważań. Na szczęście są środowiska systematycznie pracujące nad opisem zareagowań osoby na osobę.

Interesująca jest kolejność relacji osobowych. Reakcją na prawdę (poznawalność, racjonalność) drugiej osoby jest relacja osobowa wiary. Przystosowuje nas ona do poznawania drugiej osoby w aspekcie tego, kim jest (istnieniem realnym, lecz nie absolutnym, osobą) i wszystkich jej wyposażań. Jest wymianą prawdy o nas. Faktycznie zazwyczaj mamy dwie relacje wiary: od Drugiego do mnie i ode mnie do Drugiego. Są to zależne (przypadłościowe) byty, „zawieszane” na naszej samodzielnej (substancjalnej) bytowości. Są zatem dwie wiary jako relacje. Oznacza to, że mogą się pojawić komplikacje (np. kłopoty z wiarygodnością partnera relacji). Jeśli relacja wiary jest wzajemna (podwójna) i pełna, to prowadzi do głębokiego rozpoznania wartości napotkanej osoby i jej „smakowania”, kontemplowania.

Te rozpoznania prowadzą do przyjęcia w siebie wpływu aktu istnienia poprzez dobro. Ten drugi zespół relacji osobowych nazywamy nadzieją. Każdy byt, a zwłaszcza osobowy, ma wiele różnych doskonałości zwanych dobrem własnym bytu. Może ich udzielać, dzięki nadziei mogą stać się „wspólną własnością” powiązanych osób.

Ale prawda i dobro to nie wszystko, pozostaje jeszcze centralna i najważniejsza relacja – miłość. Buduje się ona poprzez przyjęcie wpływu realności drugiej osoby. Jest to najprostsze, najgłębsze i najważniejsze powiązanie, bo jest reakcją na realność, czyli na coś najbliższego istnieniu. Nasz zachwyty odnosi się najpierw do faktu istnienia, do ujmowania aktu istnienia w jego realności. Miłość jako relacja też jest kierunkowa i podwójna. Są to w istocie dwa odrębne byty zależne (tzw. byty przypadłościowe), dwie relacje. Taka sytuacja sprawia, że również miłość może być wadliwa, jednostronna, bez wzajemności. Może też być obopólnie odrzucona. Jednak jej wpływ na naszą strukturę jest tak poważny, że nawet słuszne przecięcie relacji miłości pozostawia w nas trwałe ślady, niezagojone nigdy obszary wpływu, trwałe skutki (nie w sensie psychologicznym, lecz bytowym). Jeśli natomiast relacja ta jest symetryczna i trwała, to otwiera drogę do stania się jednym, tak, jakbyśmy odzyskiwali część Absolutu, Pełni Istnienia.

Rezultatem kompletu 6 relacji (3 x 2) jest wspólnota osobowa, a trwanie tych relacji nazywamy właśnie *o b e c n o ś c i ą*. I to obecność, czyli żywa wspólnota osobowa jest zasadniczym elementem chroniącym, pierwotnym czynnikiem chroniącym. Im więcej wspólnoty

opartej na osobowej obecności – tym mniej zachowań problemowych. Kochając „jesteśmy w domu” czyli „pod dachem”, w polu ochrony.

Relacje osobowe a uczucia

Człowiek jako osoba psychofizyczna przeżywa zarazem uczucie miłości oraz afirmuje istnienie drugiej osoby poprzez relację osobową. Nasza osobliwa struktura w postaci podwójnej możliwości (niematerialnej i materialnej – patrz antropologie Sokratesa, Platona i Arystotelesa) powoduje, że wszelkie nasze działania czy doznania mają podwójny wymiar: materialny i niematerialny. Opisany wyżej proces ustanawiania relacji dokonuje się bowiem poprzez działania pierwotnie materialne. Zgodnie z rozpoznaniem Arystotelesa do niematerialnego intelektu dociera się wyłącznie poprzez proces wyodrębniania składników niematerialnych z materialnego „materiału”. Nie poznajemy bezpośrednio żadnych rzeczywistości niematerialnych, duchowych, nawet własnych składników, nie mówiąc już o innych osobach czy Bogu. Pierwotna poznawczo jest reakcja zmysłów. Taki stan rzeczy sprawia, że oprócz relacji osobowych wszelkie nasze odniesienia wzajemne mają też bardzo silny, zasadniczy składnik materialny, od dawna zwany uczuciem. Uczucia mają zupełnie inną strukturę niż relacje osobowe. Inaczej powstają i czemu innemu służą. Są prostym zareagowaniem na materialne wyobrażenia czyli reprezentacje napotkanego bytu. Spotykając kogokolwiek natychmiast tworzymy w naszych władzach poznawczych jego materialną reprezentację (w tradycyjnej epistemologii zwaną *species sensibilis* – postacią zmysłową). Wiedzę na ten temat zawdzięczamy już myślicielom starożytnym, którzy jednak nie mieli wiedzy o relacjach osobowych, gdyż nie rozpoznali pełnej struktury bytu (jego istnienia). Uczucia mają ciekawą własność – są reakcją na rozpoznane dobro lub zło materialne danego bytu dla nas. Weźmy chociażby taki byt, jak żmija. Jej jad rozpoznajemy jako zło i instynktownie się od niej odsuwamy. Głębsze rozpoznanie ukazuje jednak ten sam jad jako cenne dobro w farmacji (są na świecie dochodowe „farmy żmijowe”). Odczytanie tego dobra wymaga jednak pełnego poznania tego bytu w jego nieoczekiwanych aspektach, odczytania już w pełni intelektualnego.

Uczucia zazwyczaj są „egoistyczne”, skierowane do naszego cielesnego dobra. Nakazują szukać tego, co ciału jest potrzebne, a unikać elementów szkodliwych. Sterują popędowymi reakcjami człowieka. Na podstawie naszej cielesności pojawia się też złożoność reakcji uczuciowych, z zapalem badana przez psychologów. Świat uczuć jest bardzo różnorodny, szczegółowy, barwny, chociaż mieści się w systemie 2 popędów (tzw. popędu zasadniczego i zdobywczego) i 11 uczuć rozpoznanych bardzo dawno temu, w starożytności.

Jest zrozumiałe, że jako jedność psychofizyczna *z a w s z e* reagujemy na drugą osobę zarówno relacjami osobowymi, jak i uczuciami, przy czym uczucia są rozpoznawalne w drodze empirycznej analizy, zaś relacje jedynie na drodze intelektualnej identyfikacji. Sprawa komplikuje się tym bardziej, że splatają się one w niemal jednolity twór sumarycznego odniesienia do drugiej osoby. Czasami bardzo trudno jest precyzyjnie oddzielić warstwę materialną od niematerialnej w naszych odniesieniach. Funkcjonalnie jest to zazwyczaj jedność. Dlatego może się zdarzyć, że wielu uzna tę jedność za wyłączny obszar dociekań i zrezygnuje z zaproponowanych tutaj odróżnień. Nieśluszenie. Wiedza o złożoności naszych ludzkich więzi wiele wyjaśnia i pomaga zarówno rozumieć rzeczywistość, jak i w niej działać, w tym działać profilaktycznie.

Paradoksy profilaktyczne pozornie falsyfikujące model obecności i wspólnoty jako czynnika ochronnego

Istnieją ciekawe paradoksy dotyczące wpływu grupy rówieśniczej na zachowania. Potrafimy wskazać liczne sytuacje, w których jakaś społeczność (czy wspólnota) zdaje się nie tyle chronić, ile szkodzić. W profilaktyce używania substancji są to zwłaszcza dwie wyraziste sytuacje: negatywny wpływ patologicznej rodziny i negatywny wpływ grupy rówieśniczej. Mówimy: „wpadł w złe towarzystwo” albo „niedaleko pada jabłko od jabłoni”. Społeczność może nas zwyczajnie gorszyć, co zdaje się falsyfikować zaproponowany wcześniej model wspólnoty jako naczelnej ochrony. Wykazano, że nawet poczucie emocjonalnego oparcia w grupie

rówieśniczej w wieku gimnazjalnym ma związek ze zwiększonym ryzykiem używania substancji psychoaktywnych! Taka empiryczna konstatacja wydaje się ciosem w nasz model ochrony, ukazując ambiwalencję wpływu społecznego. Zauważmy jednak, że społeczność nie musi być wspólnotą, opartą na relacjach osobowych, ale może być wymuszona lub zbudowana na uczuciach z pominięciem relacji osobowych. Tam, gdzie przewagę uzyskują materialne składniki więzi, tam mamy prawo doszukiwać się wad obecności, niepełnego wymiaru ochrony. Aby w pełni zrozumieć takie sytuacje trzeba wskazać, że interpretacja takich i innych paradoksów jest możliwa, gdy uwzględnimy różnicę między więziami uczuciowymi (emocjonalnymi) i relacjami osobowymi. Wiąż emocjonalna pozostaje niejednoznaczna, a relacje obecności zawsze są konstruktywne. Rozwiązaniem tego dylematu jest dokładniejszy opis struktury więzi międzyludzkich jako złożonego systemu. Wiąż nie sprowadza się jedynie do obecności! Ma składowe bardziej ambiwalentne z punktu widzenia wpływu na ryzykowne zachowanie.

Ryc. 1. Składniki więzi w ujęciu antropologicznym (filozoficznym)



Źródło: Opracowanie własne.

Niezwykle ważne są pedagogiczne implikacje zaproponowanego modelu złożoności więzi społecznych. W pracy z osobami z grupy ryzyka należy uwzględniać obie składowe, dążąc do wzmocnienia obecności, a redukując negatywne relacje istotowe. Na przykład ważne w pracy pedagogicznej z dziećmi z rodzin alkoholowych: nie trzeba niszczyć więzi z rodziną – należy ją

udoskonaląć w kierunku pełnej obecności¹. Jest to możliwe i niezbędne. Niebezpieczeństwa nie tkwią w warstwie relacji osobowych, ale... uczuć.

O czym wiedział bł. Beda Czcigodny?

Doktor Kościoła, Beda Czcigodny (*Venerabilis*) w jednym z kazań zaproponował oryginalną egzegezę słów Chrystusa o konieczności odcięcia swej ręki, jeśli prowadzi do grzechu². Uznał, że mowa jest o złych wpływach społecznych – postulował konieczność opuszczenia tych, którzy nas gorszą, a są na co dzień naszymi koniecznymi partnerami w życiu (stąd „ręka” jako symbol niezbędnego towarzystwa)! Powiedział to 14 stuleci temu, ale jego propozycja wydaje się nadal aktualna. Beda rozumiał, że nie wszystkie składniki więzi nas chronią. Wiemy, jak bardzo wymagające bywa takie żądanie. Nasze związki społeczne oparte na uczuciach bywają tak mocne, że ich zerwanie jawi się jako wręcz niemożliwe (i ponadto zbędne). Siła więzi prowadzi niekiedy do zniekształceń poznawczych. W imię jedności z daną społecznością postrzegamy wady jej członków jako istotne zalety. Czy nie ten mechanizm stał często za okrutnymi zbrodniami w imieniu narodu czy suwerena?

Uważajmy na więź emocjonalną. Może zarówno chronić, jak i niszczyć. Emocje są ambiwalentne! Współcześni o tym zapominają, nie znając pełnej struktury więzi i myląc społeczność ze wspólnotą.

Znaczenie obecności jako czynnika chroniącego

Dostrzeżenie zasadniczej wartości filozoficznie rozumianej obecności dla pedagogiki jest możliwe dzięki bardziej wnikliwemu rozumieniu więzi międzyludzkich jako złożonych z wielu elementów. Być może

¹ Por. K. Wojcieszek, *Rodzice i dzieci w rodzinach alkoholowych – studium antropologiczno-profilaktyczne*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2003, nr 1, cz. 2, t. 8, s. 65-75; A. Karasowska, D. Matys, *Szkoła dla rodziców*, w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Toruń 2002; I. Owczaruk, *Odzyskać dziecko*, Warszawa 2008.

² Beda *Venerabilis*, *In Marci evangelium expositio*, 9.

kluczowe pytanie dla pedagogiki brzmi: W jaki sposób wspomagać człowieka w budowaniu wspólnot opartych na obecności? Czy nie jest tak, że cała tradycja pedagogiczna ostatecznie zmierza do odpowiedzi na to pytanie, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych? Zdaniem Gogacza³ wychowanie to utrwalanie relacji do tego, co prawdziwe i dobre poprzez powtarzane czynności utrwalających. Jest to zwłaszcza:

- porzucanie relacji do tego, co fałszywe i złe,
- usprawienie władz duchowych człowieka – rozumu i woli,
- uzyskiwanie wierności wychowanka istnieniu, prawdzie i dobru osób.

Jednak pamiętajmy, że wychowuje jedynie osoba. Rzecz (np. ideał, wartość, symbol) o tyle, o ile jest wyrazem osoby. Osoba wychowawcy wychowuje tylko na miarę tego, kim on aktualnie jest. Wychowanie zakłada obecność wychowującego i wychowanków, czyli ich relacje wspólnotowe. Wychowanie jest rozumne i wolne. Gogacz proponuje fascynujący zestaw zasad wychowania, dzięki którym człowiek może budować wspólnoty, zamiast jedynie tworzyć społeczności. Są nimi wiara, cierpliwość, mądrość, pokora, umartwienie, posłuszeństwo, ubóstwo⁴. Tych siedem pryncypiów wychowania otwiera drogę do umiejętności tworzenia wspólnot na kanwie społeczności. Nie miejsce tutaj na prezentację tego obszernego modelu Gogacza, zawartego w pokażnych monografiach (np. w monografii *Osoba zadaniem pedagogiki*⁵). Przywołaliśmy go, aby podkreślić konieczność specjalnych zabiegów dokonywanych po to, aby wznosić się ponad prostą społeczność w kierunku wspólnoty. Społeczność jest ambiwalentna (chroni lub niszczy, zależnie od istotowej zawartości), a wspólnota chroni zawsze. Zawsze zatem warto starać się raczej o wspólnotę opartą na obecności, niż jedynie o społeczność. Tymczasem w praktyce pedagogicznej zaniedbuje się to rozróżnienie, błędnie mniemając, że to po prostu wszystkie więzi są chroniące. Nieprawda. Tylko część więzi, relacje osobowe i pozytywne uczucia. Bywa w więziach dużo niszczącego profilaktycznie ładunku. Wychowawcy, profilaktycy czy terapeuci

³ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

⁴ Tamże.

⁵ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997.

koniecznie muszą poznać to rozróżnienie w imię adekwatności swoich działań. Rozczarowanie brakiem efektów chroniących więzi, związane z jej nieodpowiednim rozumieniem, może nas zaprowadzić do pogardzenia tym, co istotnie nas chroni i jałowych poszukiwań, zwłaszcza w profilaktyce. Najgorszym przypadkiem jest rezygnacja z ochronnej roli rodziny w związku z różnorodnymi jej patologiami⁶. Zamiast jedynie usuwać szczegółowe patologie, rezygnujemy z tego, co nas naprawdę chroni⁷. Podobnie dzieje się z grupami rówieśniczymi. Bywa, że uważa się je za automatycznie chroniące, bez zwracania uwagi na ich istotną strukturę i treść, zwłaszcza w nurcie tzw. edukacji rówieśniczej. Jedynie uporządkowana i pełna wiedza o strukturze więzi prowadzi do jej adekwatnych zastosowań profilaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Abu-Ras W., Ahmed S., Arfken C.L., *Alcohol Use Among U.S. Muslim College Students: Risk and Protective Factors*, „Journal of Ethnicity in Substance Abuse” 2010, v. 9, s. 206-220.
- Andrzejuk A., *Metafizyka obecności. Wstęp do teorii relacji osobowych*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.
- Benner A.D., Kretsch N., Harden K.P., Crosnoe R., *Academic Achievement as a Moderator of Genetic Influences on Alcohol Use in Adolescence*, „Developmental Psychology” 2013, v. 50, nr 4, s. 1170-1178.
- Bogensneider K., *An ecological risk/protective theory for building prevention programs, policies, and community capacity to support youth*, „Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies” 1996, v. 45, s. 127-138.
- Bowlby J., *Attachment and Loss*, t. 3, *Loss, Sadness and Depression*, Basic Books, New York 1980.
- Brown T.N., Schulenberg J., Bachman J.G., *Are risk and protective factors for substance use consistent across historical time? National data from the high school classes of 1976 through 1997*, „Prevention Science” 2001, v. 2(1), s. 29-43, PMID 11519373.
- Bryant A.L., Schulenberg J.E., O'Malley P. et al., *How academic achievements, attitudes and behavior relate to the course of substance use during*

⁶ Por. K. Wojcieszek, *Rodzice i dzieci...*, dz. cyt.; I. Owczaruk, *Odzyskać dziecko*, dz. cyt.

⁷ Cała koncepcja tzw. toksycznych rodziców wydaje się opierać na tym nieporozumieniu.

- adolescence. A 6 – year, multi-wave national longitudinal study*, „Journal of Research on Adolescence” 2003, v. 13(3), s. 361-397.
- Cieciuch J., *Relacje między systemami wartości a przekonaniem światopoglądowymi w okresie dorastania*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2007.
- Crawford L.A., Novak K., *Parental and peer influences on adolescent drinking: The relative impact of attachment and opportunity*, „Journal of Child and Adolescent Substance Abuse” 2002, v. 12, s. 1-26.
- Cook C.C., *Addiction and spirituality*, „Addiction” 2004, v. 101(5), s. 539-551 (2006, v. 35(1), s.150-158).
- Dillon F.R., de la Rosa M., Sastre F., Ibanez G., *Alcohol Misuse Among Recent Latino Immigrants: The Protective Role of Preimmigration Familismo*, „Psychology of Addictive Behaviors” 2013, v. 27(4), s. 956-965.
- Donovan J.E., Leech S.I., Zucker R.A. et al., *Really underage drinkers: Alcohol use among elementary students*, „Alcoholism: Clinical and Experimental Research” 2004, v. 28(2), s. 341-349, PMID 15112942.
- Durlak J.A., *Common risk and protective factors in success prevention programs*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1998, v. 68, s. 512-520, PMID 9809111.
- Fagan A.A., Hawkins D.J., Catalano R.F., *Engaging Communities to Prevent Underage Drinking*, „Alcohol Research and Health” 2011, v. 34(2), s. 167-174.
- Fairlie A.M., Wood M.D., Laird R.D., *Prospective Protective Effect of Parents on Peer Influences and College Alcohol Involvement*, „Psychology of Addictive Behaviors” 2012, v. 26, nr 1, s. 30-41.
- Fergus S., Zimmerman M.A., *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*, „Annual Review of Public Health” 2005, v. 26, s. 399-419.
- Garmezy N., *Stres – Resistant Children: The Search for Protective Factors*, w: *Recent Research in Developmental Psychopathology*, red. J. Stevenson, Pergamon Press, New York 1985.
- Gilligan C., Kypri K., *Parent attitudes, family dynamics and adolescent drinking: qualitative study of the Australian parenting guidelines for adolescent alcohol use*, „BMC Public Health” 2012, v. 12:491, doi:10.1186/1471-2458-12-491.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1985.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo OO. Franciszkanów, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki*, Wydawnictwo Navo, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Wydawnictwo Navo, Warszawa 2008.
- Gomez F.C., Guerra de Andrade A., Izbicki R., Moreira-Almeida A., Garcia de Oliveira L., *Religion as a protective factor against drug use among*

- Brazilian university students: a national survey*, „Revista Brasileira de Psiquiatria” 2012, v. 35, s. 29-37.
- Greene G., MaCintyre S., West P., Ecob R., *Like parents like child? Associations between drinking and smoking behaviors of parents and their children*, „British Journal of Addictions” 1991, v. 25, s. 495-511.
- Haber J.R., Grant J., Sartor C.E., Koenig L.B., Heath A., Jacob T., *Religion, Spirituality, Risk, and the Development of Alcohol Dependence in Female Twins*, „Psychology of Addictive Behaviors” 2013, v. 27, nr 3, s. 562-572.
- Hawkins D.J., Catalano R.F., Miller Y., *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention*, „Psychological Bulletin” 1992, v. 112, no. 1, p. 64-105.
- Hawkins J.D., Catalano R.F., Arthur M.W., *Promoting science – based prevention in communities*, „Addictive Behavior” 2002, v. 27, s. 951-976, PMID: 12369478.
- Hessen S., 1992. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Lwów 1939 (współczesne wydanie: W. Okoń, wybór i oprac., Wydawnictwo Żak, Warszawa 1992).
- Hogan J.A., Gabrielsen K.R., Luna N., Grothaus D. *Substance abuse prevention: The intersection of science and practice*, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ 2003.
- Janssen M.M., Mathijssen J.J.P., van Bon-Martens M.J.H., van Oers H.A.M., Garretsen H.F.L., *A qualitative exploration of attitudes towards alcohol, and the role of parents and peers of two alcohol-attitude-based segments of the adolescent population*, „Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy” 2014, v. 9:20.
- Jones D.E., Feiberg M.E., Cleveland M.J., Cooper B.R., *A Multidomain Approach to Understanding Risk for Underage Drinking: Converging Evidence From 5 Data Sets*, „American Journal of Public Health” 2012, v. 102, nr 11, s. 2080-2087.
- Karasowska A., Matys D., *Szkoła dla rodziców*, w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Kreager D.A., Rulison K., Moody J., *Delinquency and the structure of adolescent peer groups*, „Criminology” 2011, v. 49(1), s. 95-127.
- Lamis D.A., Lester D., *Risk and Protective Factors for Reasons for Living in College Men*, „International Journal of Men’s Health” 2012, v. 11, nr 3, s. 189-201.
- National Institute on Drug Abuse, *Monitoring the future national results on adolescent drug use: Overview of key findings*, Bethesda 2002.
- Needle R., McCubbin H., Reineck R. et al., *Interpersonal influences in adolescent drug use. The role of older siblings, parents and peers*,

- „International Journal of the Addiction” 1986, v. 21(7), s. 739-766, PMID: 3781689.
- Newcomb M.D., Bentler P.M., *Consequences of adolescent drug use: Impact on the lives of young adults*, Sage Publications Thousands Oaks, CA 1988.
- Ostaszewski K., Zimmerman M., *The effects of cumulative risk and protective factors on urban adolescent alcohol and other drug use: A longitudinal study of resiliency*, „American Journal of Community Psychology” 2006, v. 38, s. 237-249.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M., *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka*, IPIŃ, Warszawa 2009.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M., *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I-III*, IPIŃ, Warszawa 2011.
- Owczaruk I., *Odzyskać dziecko*, Wydawnictwo Graf-Rem, Warszawa 2008.
- Patrick M.E., Schulenberg J.E., *Alcohol use and heavy episodic drinking prevalence and predictors among national samples of American eight-and tenth-grade students*, 2010, „Journal of Studies on Alcohol and Drugs”, v. 71(1), s. 41-45, PMID: 20105412.
- Patrick M.E., Schulenberg J.E., *Prevalence and Predictors of Adolescent Alcohol Use and Binge Drinking In the United States*, „Alcohol Research Current Reviews” 2014, v. 35, nr 2, s. 193-200.
- Perkins E.W., *Surveying the damage: a review of research on consequences of alcohol misuse in college populations*, „Journal of the Studies of Alcohol” 2002, Supl., v. 14, s. 91-100.
- Pilgrim C.C., Schulenberg J.E., O’Malley P.M. et al., *Mediators and moderators of parental involvement on substance use: A national study of adolescents*, „Prevention Science” 2006, v. 7(1), s. 75-89.
- Pollard J.A., Hawkins J.D., Arthur M.W., *Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence?*, „Social Work Research” 1999, v. 23, s. 145-158.
- Rawana J.S., Ames M.E., *Protective Predictors of Alcohol Use Trajectories Among Canadian Aboriginal Youth*, „Journal of Youth and Adolescence” 2012, v. 41, s. 229-243.
- Resilience: teoria, badania, praktyka*, red. W. Junik, Parpamedia, Warszawa 2011.
- Rutter M., *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding*, „Annals of the New York Academy of Science” 2006, v. 1094, Resilience in Children 1-12.
- Sameroff A., *Developmental systems and psychopathology*, „Development and Psychopathology” 2000, v. 12, nr 3, s. 297-312.
- Shih R.A., Miles J.N.V., Tucker J.S., Zhou A.J., D’Amico E., *Racial, Ethnic Differences in the Influence of Cultural Values, Alcohol Resistance*

- Self – Efficacy, and Alcohol Expectancies on Risk for Alcohol Initiation*, „Psychology of Addictive Behaviors” 2012, v. 26, nr 3, s. 460-470.
- Soto C., Unger J.B., Ritt-Olson A., Soto D.W., Black D.S., Baezconde-Garbanati L., *Cultural values associated with substance use among Hispanic adolescents in southern California*, „Substance Use and Misuse” 2011, v. 46, s. 1223-1233.
- Stróżewski W., *Ontologia*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2003.
- Strunin L., Lindeman K., Tempesta E., Ascani P., Anav S., Parisi L., *Familial drinking in Italy: Harmful of protective factors?*, „Addiction Research and Theory” 2010, v. 18(3), s. 344-358.
- Szyndler L., *Zagadnienie verbum cordis w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Wokół średniowiecznej filozofii języka. Studia nad filozofią starożytną i średniowieczną*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2002.
- Świeżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Ossolineum, Warszawa-Wrocław 2000.
- Taylor O.D., *Predictors and Protective Factors in the Prevention and Treatment of Adolescent Substance Use Disorder*, „Journal of Human Behavior in the Social Environment” 2010, v. 20, s. 601-617.
- Urberg K.A., Degirmencioglu S.M., Pilgrim C., *Close friend and group influence on adolescent cigarette smoking and alcohol use*, „Developmental Psychology” 1997, v. 33, s. 834-844.
- US Department of Health and Human Services (DHHS), *The Surgeon General’s Call to Action to Prevent and Reduce Underage Drinking*, Office of the Surgeon General, DHHS, Washington, DC 2007.
- Wallace J.M.Jr., Brown T.N., Bachman J.G., LaVeist T.A., *The influence of race and religion on abstinence from alcohol, cigarettes and marijuana among adolescents*, „Journal of Studies on Alcohol” 2003, v. 64(6), s. 843-848, PMID 14743948.
- Wallace J.M., Yamaguchi R., Bachman J.G., et al., *Religiosity and adolescent substance use: The role of individual and contextual influences*, „Social Problems” 2007, v. 54(2), s. 308-327.
- Werner E.E., *Overcoming the odds*, „Developmental and Behavioral Pediatrics” 1994, 15, 2, s. 131-136.
- Werner E.E., Smith R.S., *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1992.
- Windle M., *Alcohol use among Adolescents*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1999.
- Windle M., Spear L.P., Fuligni A.J. et al., *Transitions into underage and problem drinking: Developmental processes and mechanisms between 10 and 15 years of age*, „Pediatrics” 2008, v. 121, Supplement 4, s. 273-289, PMID: 18381494.

- Windle M., Spear L.P., Fuligni A.J., Angold A., Brown J.D., Pine D., Smith G.T., Giedd J., Dahi R.E., *Transitions Into Underage and Problem Drinking. Summary of Developmental Processes and Mechanisms: Ages 10-15*, „Alcohol Research and Health” 2009, v. 32(1), s. 30-40.
- Wojcieszek K., *Rodzice i dzieci w rodzinach alkoholowych – studium antropologiczno-profilaktyczne*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2003, nr 1, cz. 2, t. 8, s. 65-75.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność, namiętność, zobowiązanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Wray-Lake L., Maggs J.K., Johnston L.D., et al., *Associations between community attachment and adolescent substance use in nationally representative samples*, „Journal of Adolescent Health” 2012, v. 51(4), s. 325-331, PMID 22999832.
- Vest A.E., Simpkins S.D., *When is Sport Participation Risky or Protective for Alcohol Use? The Role of Teammates, Friendships, and Popularity*, „New Directions for Child and Adolescent Developments” 2013, nr 140, s. 37-55.
- Yeung J.W., Chan Y.C., Lee B.L., *Youth religiosity and substance use: a meta-analysis from 1995-2007*, „Psychological Reports” 2009, v. 105(1), s. 255-266.
- Zucker R.A., Wong M.M., Puttler L.L., Fitzgerald H.E., *Resilience and vulnerability among sons of alcoholics: Relationship to developmental outcomes between early childhood and adolescence*, w: *Resilience and Vulnerability Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, red. S. Luthar, Cambridge University Press, New York 2003.
- Zucker R.A., Donovan J.E., Masten A.S., Mattson M.E., Moss H.B., *Early Developmental Processes and the Continuity of Risk for Underage Drinking and Problem Drinking*, „Pediatrics” 2008, v. 121 (Suppl. 4), s. 252-272, doi:10.1542/peds.2007-2243B.
- Zucker R.A., Donovan J.E., Masten A.S., Mattson M.E., Moss H.B., *Developmental Processes and Mechanisms. Ages 0-10*, „Alcohol Research and Health” 2009, v. 32, nr 1, s. 16-29.

KAROLINA KMIECIK-JUSIĘGA
Akademia Ignatianum w Krakowie

Miejsce rodziny w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży

Streszczenie

W niniejszym artykule został dokonany wybór najważniejszych aspektów zapobiegających zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży w perspektywie rodziny z uwzględnieniem kluczowych czynników chroniących. Autorka charakteryzuje najważniejsze elementy chroniące, a mianowicie wsparcie funkcjonalnej rodziny oraz jej obecność w życiu dziecka. Dokonuje także przeglądu profesjonalnych programów profilaktycznych realizowanych w grupach dzieci i młodzieży szkolnej, według kryterium udziału w nich rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE

profilaktyka zachowań ryzykownych, rodzina wspierająca, rodzina obecna, rodzinna profilaktyka, programy profilaktyczne

The Place of the Family in Preventing the Risky Behavior of Children and Adolescents

Summary

This article reviews the family aspects that prevent the risky behavior of children and adolescents, taking into account protective factors. The author characterizes the most important protection elements, namely support for the functional family and its presence in the child's life. He also reviews professional prevention

programs implemented in groups of children and adolescents for parents to attend.

KEYWORDS

prevention of risky behaviors, supportive family, family present, family prevention, prevention programs

Wstęp

Profilaktyka społeczna jako interdyscyplinarna dziedzina wiedzy podejmuje tematykę zapobiegania zachowaniom ryzykownym, ale też postawom prowadzącym do tych zachowań, dużą rolę przypisuje rodzinie i wszelkim aspektom z nią związanym, w kwestii ochrony młodych ludzi przed problemowymi i niebezpiecznymi czynnikami behawioralnymi. Rodzina ma bez wątpienia najważniejszy wpływ na dziecko. Jej struktura, mechanizmy wewnętrznego funkcjonowania, sposoby zaangażowania w życie społeczne, kulturowe, ekonomiczne, tożsamość, styl życia, wychowania, komunikowania się i inne elementy, które można by mnożyć, przyczyniają się do kształtowania młodego człowieka i odciskają piętno na całym jego życiu, na wszystkich jego etapach. Dlatego miejsce rodziny w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym jest tak znaczące, jak miejsce w wychowaniu dziecka. Można przyjmować różne perspektywy wychowania: od autorytarnego i nadmiernie kontrolującego, w którym dziecko porusza się tylko po torach wyznaczonych przez rodziców, nie próbując nawet wyjść poza utarte ścieżki, poprzez zrównoważone między kontrolą i zaufaniem, kiedy rodzina wypośrodkowuje pozytywne i negatywne wzmocnienia oraz kształtuje w dziecku wewnętrzne mechanizmy samokontroli i funkcjonowania w świecie, aż do permissywnych i leseferystycznych, kiedy rodzice niejako zostawiają dziecko samemu sobie, nie kontrolują jego poczynań, nie naciskają, nie wyznaczają granic, ale też poprzez takie działania nie wspierają i często też nie są obecni wtedy, kiedy dziecko tego potrzebuje. Każda z tych perspektyw determinuje wiele działań, zachowań, sposobów myślenia o sobie, które to z kolei mają wpływ na konkretne zachowania dziecka. W tych zachowaniach można wręcz

obserwować pracę wychowawczą i profilaktyczną rodziny, pod warunkiem wzięcia pod uwagę aspektów własnych działań i reakcji dziecka. Potrzebna jest rzetelna diagnoza, żeby wyznaczać granicę między jednym i drugim. W praktyce jest to ogromnie trudne. Natomiast teoretycznie można wyróżnić i opisywać konkretne działania rodzicielskie, by móc pokazywać jasno te korelacje.

W niniejszym artykule został dokonany przegląd najważniejszych aspektów związanych z udziałem rodziców w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym z podkreśleniem czynników chroniących, w myśl paradygmatu o pozytywnej profilaktyce, w której najistotniejsze jest zwracanie uwagi na wzmacnianie i kreowanie czynników budujących odporność młodego człowieka na zagrożenia dotyczące szeroko pojętego zdrowia i życia w społeczeństwie.

Więzi rodzinne jako najważniejszy czynnik chroniący

Czynnik chroniący jest jednym z najważniejszych pojęć w profilaktyce społecznej, szczególnie w paradygmacie kreatywnej i pozytywnej profilaktyki¹. Oznacza on stały lub zmienny element budujący sferę odporności człowieka na zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne, patrząc z jego perspektywy. By nie wpaść w pułapkę uniformizacji czynników, dobrze jest je sklasyfikować, przede wszystkim wedle kryterium obszaru, na indywidualne i społeczne. Pierwsze dotyczą osoby, jej cech, bagażu doświadczeń i przeżyć, drugie z kolei można podzielić na rodzinne, rówieśnicze, szkolne, środowiskowe i medialne (tu należy podkreślić czynniki emanujące ze świata wirtualnego). Czynnikiem ochronnym może być wrodzona lub nabyta cecha osobowa, skłonność, element tożsamości indywidualnej lub grupowej, wewnętrzne przekonanie, poczucie zdrowia i koherencji w obszarze fizycznym, psychicznym, społecznym, moralnym i duchowym. W obszarze społecznym i rodzinnym, czynnikiem chroniącym może być postawa rodzicielska, styl wychowania, które możemy rozpatrywać szczegółowo,

¹ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resiliencji*, Warszawa 2014.

z podziałem na elementy moralno-duchowe, uczuciowe, emocjonalne, behawioralne, poznawcze, komunikacyjne i formalno-ekonomiczne. Może być także styl życia rodzinnego, zwyczaje, kulturowe i religijne aspekty funkcjonowania rodziny, także cechy osobowe poszczególnych członków rodziny, ich kompetencje w dziedzinie wychowania, relacje z dalszą rodziną i tym podobne.

Dokonując przeglądu czynników chroniących, można zauważyć, że na plan pierwszy wysuwają się te związane z rodziną². Przede wszystkim podkreśla się znaczenie więzi rodzinnych i relacji emocjonalnych między dziećmi i rodzicami. Tematyka więzi podkreślana jest szczególnie przez środowiska psychologów, zwracających uwagę na kwestie priorytetowej potrzeby poczucia bezpieczeństwa, które rozwija się wyłącznie w sytuacji bezpiecznego przywiązania małego dziecka do matki, lub „obiekta” stale ją zastępującego³. Przeciwnościem bezpiecznego przywiązania jest przywiązanie pozabezpieczne, w którym dziecko ma zdecydowanie mniejsze szanse na rozwój pozytywnego obrazu drugiego człowieka, staje się nadmiernie wycofane, agresywne, lękliwe, ubogie emocjonalnie, nieufne i niedojrzałe, przez co narażone na manipulacje, uzależnienia oraz bezradność (duchową, społeczno-ekonomiczną). Natomiast dzieci bezpiecznie przywiązane zazwyczaj potrafią nawiązywać i utrzymywać bliskie relacje z innymi ludźmi, są przekonane, że inni ludzie są życzliwi i mają pozytywne intencje, chętnie zdobywają nowe umiejętności, angażują się społecznie, w sytuacjach konfliktowych i trudnych aktywnie podejmują trud poszukiwania kompromisowych rozwiązań. Potrafią także w potrzebie zwracać się o pomoc oraz korzystać z niej, co jest niezwykle ważną umiejętnością, szczególnie w czasie kryzysów rozwojowych. Dzieci mające poczucie bezpieczeństwa są też zdolne do samodzielnego regulowania stanów emocjonalnych i prawidłowo rozróżniają stany emocjonalne innych ludzi, obcych i bliskich sobie osób. Dzięki temu mają możliwość przewidywania reakcji i reagowania adekwatnie do kontekstu sytuacji czy wydarzenia. Radzą sobie z problemami

² Ważność czynników rodzinnych podkreślają przede wszystkim: K. Ostaszewski, K. Wojcieszek, M. Deptuła, M. Dziewiecki, S. Grzelak, J. Szymańska, M. Jędrzejko.

³ M. Ainsworth, M. Blehar, E. Water, S. Wall, *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Oxford 1978.

emocjonalnymi i są przekonane, że w wypadku nadmiernego pobudzenia możliwe są skuteczne działania przywracające stabilizację⁴.

W literaturze przedmiotu, szczególnie z zakresu psychologii, znajduje się wiele szczegółowych danych oraz badań na temat znaczenia więzi rodzinnych w rozwoju dojrzałej osobowości człowieka na różnych etapach jego życia⁵. Wydaje się, że tematyka ta jest kluczowa w procesie działań profilaktycznych, ponieważ niedostateczny rozwój pozytywnych wzorców więzi stwarza bezpośrednio niebezpieczeństwo zachowań problemowych, niebezpiecznych, a także destrukcyjnych i antyspołecznych. Zasadniczo można wysnuć hipotezę, że ukształtowanie bezpiecznego wzorca więzi, biorąc pod uwagę klasyfikację Mary Ainsworth, staje się determinantem zachowań normatywnych i stanowi jeden z istotniejszych czynników chroniących, a więzi pozabezpieczne są predyktorem zachowań ryzykownych.

Trzeba podkreślić też, że mowa tu nie tylko o więziach emocjonalnych, które opierają się na fizycznej strukturze człowieka i stanowią źródło informacji o aktualnym stanie psychofizycznym, w jakim znajduje się dana osoba. Emocje są bowiem świadomymi lub nieświadomymi, dynamicznie zmieniającymi się i odpowiednio ukierunkowanymi reakcjami na bodźce zewnętrzne lub wewnętrzne. Podobnie, jak w przypadku uczuć, istotna jest tu zmiana, przebiegająca w zależności od etapu rozwoju z różną siłą. Zresztą uczucia również charakteryzuje spora zmienność, determinująca przejściowe relacje międzyludzkie. Owa zmienność niewątpliwie nie przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa i rozwoju więzi rodzinnych. O czym więc mowa w kontekście czynnika chroniącego? O elemencie stałym i stabilnym, bo tylko taki buduje dojrzałość młodego człowieka. Skoro ani emocje ani uczucia nie są stałe, to co stanowi element chroniący? O jakich więzach tu mowa?

Krzysztof Wojcieszek podkreśla wagę relacji osobowych i twierdzi, że:

(...) rodziców i dzieci łączy coś więcej niż tylko uczucia. W więzi rodziców i dzieci jest dużo skomplikowanych i bogatych uczuć, ale jej podstawą są raczej

⁴ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013, s. 60.

⁵ Por. tamże, s. 58-109, Ch. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2016, s. 15-43, J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2007.

relacje osobowe – stałe zaufanie (wiara), stałe oczekiwanie dobra (nadzieja) i stała akceptacja istnienia drugiego (miłość). Można mówić o konstrukcji relacyjnej, która jest inkrustowana uczuciami, a utrwalana decyzjami⁶.

Należy podkreślić więc, że mówienie o więzach rodzinnych jako najważniejszym czynnikiem chroniącym, to nie tylko mowa o emocjach, uczuciach, ale też o relacjach i podejmowaniu decyzji. Te dwa aspekty są bowiem wpisane w element nadrzędny w stosunku do emocji i uczuć, a mianowicie w miłość. Wnioskując, miłość, jako decyzja dobra, stanowi najważniejszy czynnik chroniący dzieci i młodzież przed zachowaniami i postawami ryzykownymi.

Rodzina budująca odporność

Człowiek dojrzały, odporny na zagrożenia społeczne, charakteryzuje się przede wszystkim wysokimi kompetencjami społecznymi, umiejętnościami komunikacyjnymi, poczuciem zaufania do ludzi i samego siebie oraz poczuciem tożsamości, wolności i bezpieczeństwa, które tworzą się w procesie wychowania od początku życia w otoczeniu najbliższych osób.

Składowe odporności psychicznej dotyczą wielu różnych aspektów, ale najważniejsze, związane z relacjami z ludźmi, wydają się uniwersalne i przytaczane są przez zdecydowaną większość badaczy⁷. W modelu budowania odporności Normana Constantine'a, który opisał istotne czynniki zewnętrzne mające wpływ na kształtowanie się odpornej osobowości, wyróżniono przede wszystkim relacje opiekuńcze z rodzicami, które mają znaczący wpływ na rozwój efektywnego komunikowania się, współpracy, empatii, odpowiedzialności i elastyczności w relacjach społecznych⁸.

Edith Gortberg z kolei scharakteryzowała 36 czynników, które sklasyfikowała w 3 kategorie opisujące czynniki budujące odporność: kategorię „ja mam”, ujmującą zewnętrzne zasoby będące wsparciem dla

⁶ K. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005, s. 47.

⁷ Por. I. Sikorska, *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Kraków 2016, s. 55-56.

⁸ Za: tamże, s. 47-48.

dziecka, takie jak: pełne zaufania relacje z rodzicami, wyraźne i jasne zasady postępowania w domu, wzory ról społecznych, zachęta ze strony rodziny do bycia autonomicznym. Następną kategorią, pod nazwą „ja jestem”, to wewnętrzne zasoby kształtowane na bazie relacji, takie jak uczucia, postawy i przekonania dotyczące siebie samego, na przykład: jestem kochany, jestem kochający, empatyczny, dumny z siebie, jestem niezależny i odpowiedzialny, jestem pełen nadziei, wiary i zaufania. Trzecia kategoria, „ja potrafię”, obejmuje kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne, które również formują się na bazie kontaktów z najbliższymi osobami. Dziecko będące w dobrych relacjach z rodzicami potrafi rozwiązywać problemy społeczne, radzić sobie ze swoimi emocjami, oceniać temperament własny i innych ludzi, potrafi także definiować relacje z innymi ludźmi oparte na zaufaniu.

Jednym z ważniejszych czynników jest także pozytywne spostrzeżenie siebie i innych, o czym pisano w kontekście sześcioczynnikowego modelu odporności Klausa Frohlih-Gildhofa⁹ oraz teorii pól społecznych Shepparda G. Kellama i Jean Ensminger, w której autorzy omawiają znaczenie przestrzeni relacji z najbliższymi ludźmi w obszarze samooceny. Życie człowieka przechodzi przez poszczególne etapy (niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo, dzieciństwo, etap dojrzewania, wczesna dorosłość, wiek średni, wiek starczy), na których jednostka związana jest z tak zwanymi naturalnymi taksatorami, czyli osobami znaczącymi. Podczas tych etapów człowiek porusza się kolejno w obrębie sześciu pól społecznych: rodziny, klasy szkolnej, grupy rówieśniczej, własnej prokreacji, pracy oraz prokreacji własnego dziecka. Istotne w każdym z pól są osoby znaczące (w okresie dzieciństwa i dojrzewania są to rodzice), które warunkują prawidłową adaptację do ról społecznych i rzeczywistości. Szczególne znaczenie ma ocena, jaką wydają te osoby wobec młodego człowieka. Na jej podstawie tworzy on swój własny wizerunek, swoją tożsamość oraz kształtuje sposób postrzegania siebie i innych.

Rodzina budująca odporność była także opisana w klasycznych już, trwających 40 lat, badaniach Emmy Werner i współpracowników¹⁰. Analiza historii 698 rodzin prowadzi do istotnych w kontekście

⁹ Tamże, s. 52-53.

¹⁰ Za: K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 93-95.

profilaktyki konkluzji związanych z oddziaływaniem rodzinnym. Zasadniczo czynnikami wpływającymi na pozytywną adaptację społeczną młodzieży są bliskie więzi emocjonalne z matką lub inną dorosłą osobą z kręgu rodziny (np. dziadkami). Dla dziewcząt ważnym elementem budującym odporność jest zaangażowanie zawodowe matek oraz wsparcie emocjonalne z ich strony, dla odpornych chłopców zaś istotne staje się wprowadzane dyscypliny, jasne granice i normy zachowania oraz męski wzorzec postępowania¹¹. Ten ostatni element coraz częściej zauważany jest i opisywany w kontekście „kryzysu ojcostwa”, czy szerzej – „kryzysu rodzicielstwa”. Niewątpliwie zmiany zachodzące w strukturze rodzinnej mają niezwykle istotny wpływ na budowanie odporności dziecka, które w równym stopniu potrzebuje i ojca i matki¹². Skoro bowiem ojciec częściej bywa postacią drugoplanową czy wycofującą się z życia rodzinnego, w jaki sposób winno się budować odporność szczególnie męskiej części młodego pokolenia? Niestety, nieobecność ojca rodzi nieobecność i bezbarwność synów. Skoro więc kluczem odporności chłopców jest męski wzorzec, to wydaje się, że wysiłki profilaktyków winny być skierowane szczególnie na wzmocnienie w rodzinach roli ojca, którego potencjał stanowi realną wartość zarówno wychowawczą, jak i zapobiegawczą¹³.

Konieczność udziału rodziny w programach profilaktycznych

Zaznaczony wyżej aspekt więzi przejawiających się w pozytywnych relacjach wewnątrzrodzinnych jest fundamentem oddziaływań profilaktycznych. Zdecydowana większość relacji z rodziną stanowi ochronę przed zachowaniami ryzykownymi, dlatego każde profesjonalne przedsięwzięcie zapobiegawcze winno przewidywać realizację pracy z rodzinami, szczególnie z rodzicami. Konieczność udziału rodziny

¹¹ Tamże.

¹² R. Doniec, *Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja*, „Pedagogika społeczna” 2013, nr 4(50), s. 45-73.

¹³ K. Kmieciak-Jusięga, *Autorytet ojca jako potencjał w procesie wychowania i profilaktyki*, artykuł nieopublikowany.

w programach profilaktycznych podyktowana jest także tym, że rodzina wywiera największy wpływ na dziecko w każdym aspekcie, jest pierwszą grupą społeczną oddziałującą wychowawczo, socjalizacyjnie i profilaktycznie, pierwszą, która buduje człowieka dojrzałego, a tym samym odpornego na szeroko pojmowane zagrożenia społeczne. Rodzice są opisywani jako najważniejsze osoby w życiu dziecka nie tylko przez naukowców. Także badania prowadzone w grupach młodych ludzi potwierdzają, że nie tylko dla małych dzieci, ale również dla nastolatków rodzice stanowią największy autorytet.

Tematyka wpływu rodziny, szczególnie matek i ojców na dzieci jest niezwykle obszerna i wielu badaczy, teoretyków oraz praktyków rozważa ją pod różnym kątem. Jest wiele teorii wyjaśniających przyczyny zachowań ryzykownych związanych z przyjmowaniem środków psychoaktywnych, w których rodzice opisywani są w kontekście najważniejszych predyktorów nieprawidłowości, dysfunkcjonalności i zaburzeń. Przykładowo, teoria interakcji rodzinnych Judith S. Brook podkreśla wyjątkowe znaczenie więzi i komunikacji emocjonalnej między rodzicami i dziećmi. Podkreśla ona dodatkowo 3 aspekty, które winno się brać pod uwagę, projektując działania profilaktyczne dla rodziców. Te aspekty dotyczą kolejno:

- akceptowania przez rodziców wartości uznawanych w szerszym społeczeństwie,
- systemu wartości opartego na miłości, wspieraniu uczuciowym i emocjonalnym dziecka,
- sprawowania kontroli nad dzieckiem¹⁴.

Kwestia otwartości rodziny na wartości obecne w społeczeństwie ma znaczenie szczególnie wtedy, kiedy porównujemy rodziny funkcjonalne i dysfunkcjonalne. Każda dysfunkcjonalna rodzina charakteryzuje się odizolowaniem, pewnym swoistym dla niej systemem „otorbienia”, uszczelnienia przed światem zewnętrznym oraz tworzeniem własnego kodu porozumiewania się. Idealnym przykładem dysfunkcjonalnej rodziny zamkniętej na świat jest rodzina z problemem alkoholowym, w której dzieci i rodzice tworzą wybitnie silne, ale destrukcyjne dla każdej strony więzi. Tak silne, że nierzadko pozostają one

¹⁴ J. Rogala-Obłękowska, *Przyczyn narkomanii. Wyjaśnienia teoretyczne*, Warszawa 1999, s. 90-91.

najbardziej znaczące dla dzieci do końca życia, nawet wtedy, kiedy uzależniony rodzic już nie żyje. Dlatego w profilaktyce szczególną uwagę należy przykładąć do pielęgnowania otwartości, by dzieci miały szansę stawać się samodzielne, wolne i odpowiedzialne w swoim dorosłym życiu. By nie miały problemu z „odcinaniem pępowiny”, nie czuły poczucia winy w związku z opuszczaniem rodzinnego gniazda. Każdy dojrzewający młody człowiek ma prawo odejść od rodziców i założyć własną zdrową rodzinę, a rodzice powinni pozwolić dziecku na samodzielność i ponoszenie konsekwencji własnych decyzji i zachowań.

Konieczne są także działania profilaktyczne, w których rodzice będą wzmacniani w budowaniu rodzinnego systemu opartego na miłości. Potrzebne jest tu przede wszystkim zrozumienie i przeświadczenie, że miłość stanowi najlepszą ochronę przed zachowaniami ryzykownymi. Ten prosty fakt nie jest jednak łatwy w przełożeniu na codzienne życie rodziny. Wykonując zadania związane z rodzinnym funkcjonowaniem i pracą zawodową każdego dnia, ludzie często działają mechanicznie. Kierują nimi nawyki i przyzwyczajenia, które nierzadko oddalają ich od miłości rodzinnej. Niestety rodzice też przyjmują z góry, że temat miłości jest dla nich zbyt odległy albo tak oczywisty, że nie należy o nim mówić. Dzieci natomiast uczą się od rodziców w codzienności, dlatego konieczne są takie działania profilaktyczne, w których rodzice zdobędą praktyczną wiedzę o tym, jak budować swoje codzienne relacje na miłości tak z dziećmi, jak i ze sobą.

Sprawowanie kontroli nad dzieckiem stanowi kolejny istotny aspekt działań profilaktycznych, w których rodzice mogą uczyć się z wypośrodkowania działań związanych z zaufaniem i monitorowaniem swoich dzieci. Monitorowanie życia małych dzieci jest naturalne, natomiast im dziecko starsze, tym trudniej wprowadzać działania kontrolujące. Warto jednak taki wysiłek podejmować, ponieważ badania jednoznacznie wskazują, że zabiegi rodziców zwane monitorowaniem są jednym z silniejszych czynników chroniących dorastające dzieci przed nadużywaniem środków psychoaktywnych, zachowaniami problemowymi, niebezpiecznymi, antyspołecznymi, oraz ryzykownymi zachowaniami seksualnymi¹⁵. Te zabiegi dotyczą dyskretnej kontroli i nadzoru zachowań dorastających dzieci, zdolności

¹⁵ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne...*, dz. cyt., s. 135.

porozumiewania się z nimi, dobrych relacji, ale również dobrego rozeznania się rodziców w tym, co robią ich dzieci w szkole i poza szkołą, gdzie przebywają, z kim się kontaktują, przyjaźnią, czym interesują, pasjonują, jakie są ich marzenia i plany. Takie rozeznanie winien mieć każdy rodzic, bez względu na przekonania dotyczące wychowania i rozwoju człowieka.

Przykłady wykorzystania potencjałów rodzinnych w programach profilaktycznych¹⁶

Profesjonalne programy profilaktyczne realizowane w Polsce oceniane są przez zespół rekomendujący, istniejący od 2010 roku, złożony z przedstawicieli czterech instytucji państwowych: Krajowego Biura Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie¹⁷.

Programy są badane pod kątem spełnienia standardów – szczegółowych wymagań odnoszących się do jakości programu jako całości, a także poszczególnych etapów jego realizacji, tj. etapu diagnozy i oceny potrzeb, wyboru grupy docelowej, planowania celów i sposobów ich realizacji, zapewnienia jakości realizacji oraz monitorowania i oceny efektów programu w trakcie ewaluacji¹⁸.

Każdy profesjonalny program przewiduje pracę z rodzicami lub innymi członkami rodzin.

Na poziomie uniwersalnym można wyróżnić siedem programów, w których twórcy i realizatorzy podkreślają znaczenie udziału rodziców w procesie zapobiegania zachowaniom ryzykownym. Profilaktyka uniwersalna charakteryzuje się bowiem zwróceniem szczególnej uwagi na wzmacnianie i tworzenie czynników chroniących, stąd konieczne jest angażowanie najbliższych dziecku osób.

¹⁶ Celem artykułu nie jest opis programów, a jedynie zaznaczenie w nich roli rodziców. Dlatego nie ujęto tu podstaw teoretycznych, wszystkich grup docelowych, autorów, pracy z młodzieżą i innych informacji, które zawarte są w materiałach źródłowych oraz publikacjach ujętych w przypisach.

¹⁷ Por. www.programyrekomendowane.pl

¹⁸ Tamże.

Pierwszym, wartym uwagi jest „Program domowych detektywów. Jaś i Małgosia na tropie”, w którym rodzice są aktywnymi uczestnikami nie tylko na zajęciach w szkole, ale również w domu. Wyróżniono tu bowiem wyraźnie część domową programu, w której rodzice, wraz z dziećmi w wieku 11-12 lat, tworzą domowe drużyny wykonujące określone zadania z pomocą zeszytów komiksowych. Każdy z nich zawiera jedną zabawną historyjkę, trzy zadania oraz krótkie porady przeznaczone dla rodziców. Bohaterami komiksów są młodzi detektywi Jaś i Małgosia, którzy modelują wśród dzieci pożądane zachowania i postawy. W komiksach poruszane są takie tematy, jak: fakty i mity na temat alkoholu, wpływ środków masowego przekazu na kształtowanie się przekonań na temat alkoholu, rodzaje presji rówieśniczej i sposoby radzenia sobie z tą presją, powody, dla których młodzi ludzie sięgają po alkohol oraz konsekwencje picia alkoholu przez dzieci i młodzież. Domowe drużyny współpracują przez pięć tygodni, a celem tej współpracy jest ułatwienie rodzicom (bądź też pomoc w zapoczątkowaniu) rozmów z dziećmi na tematy związane z piciem alkoholu przez nastolatków oraz opracowanie rodzinnych zasad dotyczących używania alkoholu. W części programu przeznaczonej dla rodziców znajdują się informacje dotyczące problemów związanych z piciem alkoholu przez młodzież oraz konkretne wskazówki dotyczące rozmów z dzieckiem na temat zagrożeń. Rodzice są zachęceni do przyjęcia jednoznacznej postawy przeciwnej picia alkoholu przez ich nastoletnie dzieci oraz konsekwentnego egzekwowania ustalonych zasad¹⁹.

Podobne metody pracy z rodzicami wykorzystywane są w programie „Fantastyczne możliwości”, który stanowi kontynuację „Domowych detektywów”. Tu część programu najbardziej angażująca rodziców realizowana jest równoległe z zajęciami w klasie. Podstawę tej części stanowią cztery broszury, adresowane przede wszystkim do rodziców. Poruszane są w nich takie zagadnienia, jak: sytuacje związane z piciem alkoholu, z którymi dziećmi mogą mieć styczność, konsekwencje wczesnego sięgania po alkohol, informacje o alkoholu w środkach masowego przekazu, rodzinne zasady dotyczące picia alkoholu, sposoby zapewnienia dzieciom atrakcyjnych form spędzania czasu z przyjaciółmi oraz ograniczenie dostępności alkoholu dla nastolatków w społeczności lokalnej.

¹⁹ Tamże.

Zadania rodziców nie ograniczają się tylko do zapoznania z treścią kolejnych zeszytów, polegają również na rozwiązywaniu wraz z dziećmi zadań domowych, których celem jest stworzenie okazji do rozmowy na tematy związane z alkoholem²⁰.

Oba powyższe programy, których podstawą są między innymi teorie społecznego uczenia się Alberta Bandury czy teoria uzasadnionego działania Icka Ajzena i Martina Fishbeina, opierają się na założeniu, że rodzice są najlepszymi wzorcami zachowań dla swoich dzieci, są autorytetami, które warto naśladować. W związku z tym przewidziano również zajęcia wspomagające rodziców w ich funkcjach wychowawczych i działaniach mających na celu formowanie dojrzałej osobowości dzieci. Poprzez realizację wspólnych zadań rodzice wzmacniają wewnętrzne dobre relacje rodzinne, a jednocześnie mają możliwość sprawowania lepszej kontroli nad dziećmi, która, jak wyżej napisano, stanowi jeden z najważniejszych czynników ochronnych.

Kolejnym programem, w którym twórcy zakładają pracę z rodzinami osób w wieku gimnazjalnym, jest „Archipelag skarbów”, oparty na modelu profilaktyki zintegrowanej autorstwa Szymona Grzelaka²¹. Tu praca z rodzicami ograniczona jest do spotkania, które trwa od jednej do półtorej godziny i może się ono odbywać zarówno przed, jak i po mityngach dla młodzieży, będących osią programu. Podczas spotkania prezentowane są cele i założenia programu „Archipelag skarbów”. Omawiane są wyniki badań nad młodzieżą opisanych między innymi w *Vademecum skutecznej profilaktyki*²². Komentarz prowadzącego zawiera wiele wskazówek dotyczących sposobów włączania skutecznego przekazu profilaktycznego do codziennej pracy wychowawczej w rodzinie. Szczególny akcent położony jest na nieumiejętność rozmawiania z dorastającymi dziećmi o sprawach miłości i seksualności. Spotkanie z rodzicami realizowane jest w formie wykładu z prezentacją multimedialną oraz dialogiem z uczestnikami²³. Program przyczynia się niewątpliwie do rozwijania dojrzałości emocjonalnej uczestników, przez co mają oni możliwość umacniania relacji wewnątrzrodzinnych,

²⁰ Tamże.

²¹ Por. S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży*, Kraków 2009.

²² Por. *Vademecum skutecznej profilaktyki*, red. S. Grzelak, Warszawa 2015.

²³ www.program.archipelagskarbow.eu

o których była wyżej mowa. Natomiast bazowanie na marzeniach i pragnieniach młodzieży stanowi element ułatwiający komunikację rodzinną, szczególnie w aspekcie planowania przyszłości młodzieży. Rodzice nierzadko podejmując to planowanie, nie znają prawdziwych potrzeb własnych dzieci. Potrzeby te mogą być rozpoznane właśnie podczas realizacji programu.

Podobne metody w pracy z rodzicami wykorzystują realizatorzy programu profilaktyki uzależnień behawioralnych „CUDER”²⁴, który oparty jest również na modelu profilaktyki zintegrowanej, ale wykorzystuje też koncepcję integracji profilaktycznej Marka Dziewieckiego²⁵. Tu praca z rodzicami trwa od jednej do dwu godzin. W tym czasie realizatorzy przekazują informacje o założeniach i metodach wykorzystywanych w programie, omawiają też najważniejsze zagadnienia związane z uzależnieniem od Internetu oraz metodami domowej diagnozy dzieci pod kątem patologicznego używania sieci. W trakcie spotkania rodzice dowiadują się, w jaki sposób mogą wykorzystać fakt, że mają największy wpływ na dojrzały rozwój swoich dzieci. Realizatorzy posługują się podczas spotkania autorskimi filmami, w których bez słów przedstawione są poszczególne style wychowawcze. Rodzice mają okazję dostrzec w nich swoje działania i porozmawiać o metodach budowania więzi z dorastającymi dziećmi²⁶. Program ten bazuje również na koncepcji mówiącej, że codziennie obserwowany autorytet rodzica jest najważniejszą zmienną w formowaniu dojrzałej jednostki. Realizatorzy, podejmując tematykę stylów wychowawczych, zaznaczają, że relacje oparte na miłości stanowią najlepszą bazę dla rozwoju człowieka na każdym jego etapie, a program nie tylko wzmacnia więzi między rodzicami i dziećmi, ale także przyczynia się do rozmienienia relacji między rodzicami, których miłość wydaje się najistotniejszym czynnikiem chroniącym dzieci.

Podobną konwencję pracy z rodzicami przewiduje program „Laboratorium wiedzy pozytywnej”, koncentrujący się na budowaniu i wzmacnianiu postaw afirmujących abstynencję od substancji psychoaktywnych oraz budowaniu i wzmacnianiu umiejętności życiowych

²⁴ Nazwa programu to akronim, zawierający słowa oznaczające 5 sfer: ciała, umysłu, ducha, emocji i relacji, o których mowa jest w programie w kontekście zrównoważonego rozwoju człowieka.

²⁵ Por. M. Dziewiecki, *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole*, Kraków 2003.

²⁶ www.archezja.com

młodzieży w wieku 13-14 lat. Twórcy proponują 2 sesje (każda po 2 godziny dydaktyczne), których celem jest wspieranie rodziców w przyjmowaniu postaw wychowawczych sprzyjających ich zdrowiu i zdrowiu dzieci. Wykorzystywane są metody podające (miniwykłady) i warsztatowe, w których rodzice mają możliwość ćwiczyć postawy skutecznego słuchania, nadawanie komunikatu „ja”, czy konstruktywnie rozwiązywać problemy związane z relacją ze swoimi dziećmi. Założeniem udziału rodziców w programie jest uświadomienie im, jakie znaczenie mają przyjmowane przez nich zasady dotyczące spożywania alkoholu, a także rola stosowania tych norm w codziennym życiu. Ponadto celem programu jest edukowanie rodziców w zakresie podstawowych zasad kształtowania relacji interpersonalnych z dziećmi, zwiększających skuteczność perswazyjną, dotyczącą nie tylko stosowania norm²⁷.

Następną propozycją jest „Program wzmacniania rodziny”, przeznaczony dla rodzin z dziećmi od 10. do 14. roku życia, wśród których nie występują zachowania ryzykowne, ale można zauważyć zaburzone relacje. Celem tego programu jest rozwijanie umiejętności wychowawczych rodziców i sprawowania przez nich kontroli nad dziećmi oraz rozwijanie umiejętności interpersonalnych i prospołecznych u dzieci. Twórcy zaznaczają też, że celem jest wzmacnianie więzi wewnątrzrodzinnych. Realizacja programu rozłożona jest na dwa cykle – sesje podstawowe i przypominające. W sesji podstawowej, która trwa 7 tygodni, odbywają się raz w tygodniu dwugodzinne spotkania prowadzone metodą warsztatową. Tematy spotkań są następujące: miłość i granice, ustalanie zasad domowych, promowanie dobrego zachowania, wyciąganie konsekwencji, budowanie mostów, ochrona przed używaniem substancji psychoaktywnych, zapewnienie pomocy rodzinie w wyjątkowych sytuacjach. Materiał dydaktyczny do tych zajęć to podręcznik z gotowymi scenariuszami wraz z edukacyjnym materiałem filmowym, który pozwala krok po kroku na kolejnych sesjach z rodzicami i ich dziećmi poznać mechanizmy, metody i formy rozwiązywania problemów na przykładach typowych sytuacji rodzinnych, towarzyskich zachodzących w codziennym życiu zarówno

²⁷ www.programyrekomentowane.pl, M. Sochocki, *Profilaktyka w „Laboratorium”*, „Serwis Informacyjny Narkomania” nr 4(72) 2015, http://www.kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=5092901 (dostęp: 12.03.2017).

na poziomie rodziny, szkoły, jak i środowiska rówieśniczego. Po zakończeniu sesji dla rodziców i osobno dla młodzieży, rodziny wspólnie uczestniczą w sesjach rodzinnych, na których podejmują tematy wspierania celów i marzeń, doceniania członków rodziny, narad, wartości rodzinnych czy rozwijania komunikacji wewnątrz rodziny. Wszyscy uczestnicy zajęć otrzymują materiały edukacyjne. Pracują nad nimi w domu, doskonaląc nabyte umiejętności. Cykl zajęć przypominających trwa 4 tygodnie i może odbyć się w okresie 3-12 miesięcy od zakończenia części podstawowej. W warsztatach może jednocześnie uczestniczyć maksymalnie 12 rodzin²⁸.

W „Programie wzmocnienia rodziny” niezwykle istotnym jest potęgowanie poczucia sprawstwa u rodziców, którzy ucząc się konsekwencji wobec własnych dzieci, muszą być konsekwentni wobec samych siebie. Bazowanie ponadto na właściwym sprawowaniu kontroli nad dzieckiem, przyczyni się niewątpliwie do większego poczucia bezpieczeństwa u dzieci.

Na poziomie wskazującym warto wyróżnić program o nazwie „Szkolna interwencja profilaktyczna”, którego celem jest ograniczenie zjawiska używania środków psychoaktywnych w szkołach oraz wzmocnienie uczniów w lepszym funkcjonowaniu w życiu społecznym. W tym programie szczególną uwagę zwraca się na rolę rodziców w problemie nadużywania narkotyków i alkoholu przez młodzież. Autorzy programu podkreślają, że:

(...) rodzice, którzy dowiadują się, że ich dziecko ma doświadczenia związane z używaniem środków psychoaktywnych, lub jest o to podejrzewane, również znajdują się pod wpływem silnego stresu. Doświadczają emocji typowych dla takiego stanu: lęku, obniżonego nastroju, rozdrażnienia, wstydu, zdenerwowania, złości lub poczucia winy. W takiej sytuacji mogą reagować obronnie – zamykać się w sobie i unikać kontaktów z innymi ludźmi. Mogą też czuć się bezradni i niekompetentni. Trudno im wtedy podejmować racjonalne decyzje i konsekwentne działania. Aby pomóc własnemu dziecku, sami muszą otrzymać pomoc i wsparcie²⁹.

²⁸ www.programyrekomendowane.pl; G. Piotrkowska, *Program Wzmocnienia Rodziny*, „Remedium” nr 10, 2015.

²⁹ www.programyrekomendowane.pl

Realizator programu zachęca do zwarcia kontraktu z dzieckiem i udziela informacji, w jaki sposób konsekwentnie przestrzegać przyjętych zasad.

Ostatnim programem wartym uwagi jest „Szkoła dla rodziców i wychowawców”, który opiera się na teorii systemowego ujęcia rodziny i podstawowych założeniach psychologii komunikacji. System rodzinny charakteryzuje się bowiem cyrkularnością, która wskazuje, że relacje międzyludzkie są zawsze wielostronne, a zachowanie jednej osoby ma wpływ na cały rodzinny układ relacji. W efekcie rodzina stanowi strukturę synergiczną, niesprowadzalną do sumy poszczególnych części, lecz stanowi dynamiczny system kształtowany przez wzajemne relacje.

Program kładzie nacisk na poznanie dynamiki relacji międzyludzkich i świadomości intencji, kształtowanie umiejętności komunikowania się i dialogowego traktowania dziecka, kształtowanie postaw rodzicielskich opartych na miłości i akceptacji, szacunku do siebie, poszanowania innych oraz stawianie jasnych wymagań i granic – rodzicielstwa dojrzałego, odpowiedzialnego i satysfakcjonującego wszystkich członków rodziny³⁰.

Celem programu jest zwiększenie umiejętności wychowawczych beneficjentów oraz zmiana postaw wychowawczych na takie, która zapobiegałyby lub minimalizowały wystąpienie zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Program jest realizowany w formie 10 warsztatów zawierających krótkie omówienia tematów, ale przede wszystkim ćwiczenia, debaty czy odwołania do doświadczeń z własnego dzieciństwa. Cennym elementem edukującym jest wymiana doświadczeń rodzicielskich między uczestnikami oraz praca domowa, czyli praktyczne zastosowanie omawianych kwestii w domu, w relacji z dzieckiem. Na program składają się tematy związane z relacjami dorosły – dziecko, umiejętnościami rozpoznawania i rozmawiania o uczuciach, stawiania jasnych granic i wymagań, zachęcania dzieci do współpracy, wspierania samodzielności dzieci czy rozwiązywania problemów i konfliktów. Następne tematy pozwalają poznać sposoby uczenia dzieci samodyscypliny, uwalniania od grania ról i niekorzystnego etykietowania oraz wzmocnienia ich poczucia własnej wartości. W podstawowym module uczestnicy poszerzają świadomość własnych celów wychowywania. Część druga programu obejmuje takie tematy, jak: nauka radzenia sobie z trudnymi uczuciami

³⁰ Tamże.

dzieci i sposobami interwencji w sytuacjach kłótni i konfliktów między dziećmi. Rodzice doskonala umiejętność wzbudzania ducha współpracy zamiast rywalizacji, unikania porównywania rodzeństwa. Część trzecia natomiast jest skierowana do rodziców nastolatków. Tu zajęcia poszerzają wiedzę rodziców w zakresie etapów rozwoju emocjonalno-społecznego nastolatka oraz potrzeb i problemów wieku dorastania (m.in. potrzeby akceptacji i decydowania o sobie). Rodzice zdobywają wiedzę, jak towarzyszyć nastolatkowi w kryzysie adolescencyjnym i jak zapobiegać zachowaniom ryzykownym młodzieży. Uczestnicy programu dowiadują się i uczą, jak wykorzystywać w rodzicielskiej praktyce własne możliwości, których wcześniej nie dostrzegali. Proces ten często wymaga od uczestników warsztatów wewnętrznego przeżycia treści zajęć oraz otwarcia się na inne osoby w grupie³¹.

Podsumowanie

Po przeanalizowaniu materiałów na temat profesjonalnych programów profilaktycznych pod kątem udziału w nich rodzin można stwierdzić, że najwięcej pracy z rodzicami przewidują programy na poziomie uniwersalnym. Wynikać to może poniekąd ze specyfiki działań na tym poziomie, polegającej na kierowaniu się w stronę wzmocnienia i tworzenia czynników ochronnych, w tym rodzinnych czynników, wśród których najmocniejszym są pozytywne więzi rodzinne. Ważny jest poniekąd także dostęp do rodzin, z którym realizatorzy większości programów profilaktycznych na wszystkich poziomach mają ogromny problem. Te rodziny natomiast, z których wywodzą się dzieci kwalifikowane do programów selektywnych i wskazujących są zdecydowanie najtrudniejsze.

Praca z rodzicami w profilaktyce idzie w dwu kierunkach. Pierwszym, najpowszechniejszym i najłatwiejszym do realizacji, są zebrania, spotkania, sesje, wykłady, warsztaty, polegające zasadniczo na edukowaniu rodziców w zakresie ich roli w życiu dziecka, efektywnym komunikowaniu się z dziećmi, między dziećmi, dostrzeganiu ich najważniejszych potrzeb i pozytywnych cech czy rozwiązywaniu problemów wynikających z procesu dorastania i dojrzewania. Ponadto informuje

³¹ www.programyrekomentowane.pl

się rodziców o zagrożeniach rozwojowych, zachowaniach problemowych, niebezpiecznych, antyspołecznych, które przejawiają rówieśnicy ich dzieci oraz o metodach domowej diagnozy mającej na celu rozpoznawanie problematycznych zachowań czy postaw dzieci.

Drugi kierunek to pełne zaangażowanie rodziców w program. Zmobilizowanie ich do pracy domowej z dziećmi, wykonywania określonych zadań, przeprowadzania rozmów na konkretne tematy, czyli intensywne w kontekście wychowawczym spędzanie czasu z pociechami. Taka praca wydaje się o wiele efektywniejsza, gdyż wymaga więcej aktywności ze strony rodziców, powstają lepsze więzi, które najlepiej chronią przed zachowaniami problemowymi wynikającymi z procesów rozwojowych, ale również przed zachowaniami niebezpiecznymi, takimi jak używanie środków psychoaktywnych i antyspołecznymi czy kryminogennymi.

Jednak sam fakt, że w profilaktyce zaczęto dostrzegać rolę rodziców, budzi nadzieję na większą efektywność oddziaływań zapobiegawczych, niemniej jeszcze wiele jest do zrobienia. Ważnym zadaniem do wykonania jest, na przykład w kampaniach społecznych, przekonywanie rodziców o ich znaczeniu i mocy w procesie wychowania i zapobiegania problemom ich dzieci. Zaznaczanie faktu, że to rodzice dają najwięcej odporności oraz mają najwięcej możliwości w budowaniu muru chroniącego przed zachowaniami ryzykownymi. Rodzice też wyposażają swoje dzieci w dojrzałe mechanizmy radzenia sobie w dorosłym życiu we wszystkich obszarach życia: psychofizycznego, emocjonalnego, społecznego (w tym rodzinnego, towarzyskiego, zawodowego) i moralno-duchowego. To rodzice budują więzi, które są jednym z najmocniejszych czynników chroniących. Oni stanowią najważniejszy determinant szeroko rozumianego zdrowia swoich dzieci. Dlatego każde działanie profilaktyczne powinno zakładać rzetelną i efektywną pracę z rodzicami.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M., Blehar M., Water E., Wall S., *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Laurence Erlbaum, Oxford 1978.
- Bowlby J., *Przywiązanie*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

- DiClemente R.J., Wingood G.M., Crosby R., Sionean C., Cobb B.K., Harrington K., Davies S., Hook E.W. i in., *Parental Monitoring: Association with Adolescents' Risk Behaviors*, „Pediatrics” 2001, nr 107.
- Doniec R., *Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja*, „Pedagogika społeczna” 2013, nr 4(50).
- Dziewiecki M., *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole*, Rubikon, Kraków 2003.
- Grotberg E., *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, tłum. M. Karwowska-Struczyk, Żak, Warszawa 2000.
- Grzelak Sz., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży*, Rubikon, Kraków 2009.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, IPIŃ, Warszawa 2014.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Piotrkowska G., *Program wzmacniania rodziny*, „Remedium” nr 10, 2015.
- Pułapki współczesności. Człowiek wobec uzależnień. Wybrane problemy*, red. M. Jędrzejko, M. Netczuk-Gwoździewicz, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.
- Przewodnik metodyczny po programach profilaktyki zdrowia psychicznego i profilaktyki*, ETOH, Warszawa 2010.
- Rogała-Obłąkowska J., *Przyczyn narkomanii. Wyjaśnienia teoretyczne*, Wydawnictwa UW, Warszawa 1999.
- Sikorska I., *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2016.
- Sochocki M.J., *Profilaktyka w „Laboratorium”*, „Serwis Informacyjny Narkomania” nr 4(72) 2015, http://www.kbpn.gov.pl/portal?id=15&res_id=5092901
- Szymanńska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Taylor Ch., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, tłum. L. Wierzbowska, GWP, Gdańsk 2016.
- Wojcieszek K., *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2005.
- Wojcieszek K., *Optymalizacja profilaktyki problemów alkoholowych. Pedagogiczne implikacje grupowych interwencji krótkoterminowych*, Rubikon, Kraków 2013.
- Vademecum skutecznej profilaktyki*, red. S. Grzelak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

SŁAWOMIR KANIA
Uniwersytet Opolski

W poszukiwaniu pozytywnych strategii dla rodzinnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży

Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie kierunków zmiany w profilaktyce szkolnej skierowanej do rodziców. W części pierwszej artykułu ukazano znaczenie rodzin w profilaktyce zachowań ryzykownych oraz obszary w profilaktyce szkolnej dedykowanej rodzinie, które należy zdaniem Autora usprawnić. Następnie zaprezentowano, ukazując ich nieskuteczność, strategie negatywne, z których rodzice mogą korzystać w profilaktyce rodzicielskiej. Jako alternatywę zorientowaną na ustalenia badaczy profilaktyki, opisano propozycję strategii pozytywnych w rodzinie.

SŁOWA KLUCZOWE

strategie negatywne w rodzinie, strategie pozytywne w rodzinie,
profilaktyka w rodzinie, profilaktyka w szkolne

In Search of a Positive Strategy for the Family Prevention of the Risky Behavior of Children and Adolescents

Summary

The aim of the article is to indicate the change in the prevention programs run in schools and targeted at parents. In the first part of the article, it deals with the importance of families in the prevention of risky behaviors and areas in school prevention programs. In the Author's opinion, there is a clear need for improvement in this

regard. Then they present negative strategies which parents can use, showing them to be ineffective. As an alternative, guided by the findings of the research, a positive family strategy is described.

KEYWORDS

negative strategies in the family, positive strategies in the family, prevention in the family, in school prevention

Wstęp

Rodzina stanowi najważniejsze ogniwo w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Sposób jej funkcjonowania znacząco oddziałuje na ich determinanty – czynniki ryzyka i chroniące. Środowisko rodzinne ma również ogromne znaczenie przy budowaniu działań profilaktycznych dzieci i młodzieży. Zdaniem Zbigniewa B. Gasia pomijanie rodziny tym procesie w wysokim stopniu naraża go na niepowodzenie, a zapobieganie zachowaniom ryzykownym przy całkowitej rezygnacji ze wspierania środowiska rodzinnego jest działaniem „ułomnym”¹. Sławomir Śliwa twierdzi natomiast, że:

(...) jeżeli profilaktyka oznacza pomaganie dzieciom i młodzieży w kształtowaniu dojrzałej postawy we wszystkich podstawowych dziedzinach życia ludzkiego, to niewątpliwie pierwszorzędnym miejscem jej realizacji powinna być rodzina. Jest ona najważniejszym środowiskiem, gdzie formuje się osobowość oraz sposób postępowania młodego człowieka. (...) W kręgu rodzinnym rozstrzyga się w dużej mierze stopień dojrzałości szkolnej, moralnej, duchowej, religijnej oraz społecznej. Rodzina jako pierwsza szkoła życia jest miejscem realizowania podstawowych celów profilaktyki integralnej².

Profilaktyka pedagogiczna, współcześnie rozumiana jako budowanie dojrzałości i wspieranie prospołecznego funkcjonowania, jest trudna do realizacji bez odwołania do obszaru rodziny. Profilaktyka obecnie nie może już być rozumiana wyłącznie jako wspieranie wychowania szkolnego, ale również jako wspieranie wychowania rodzinnego.

¹ Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa, 2006, s. 153.

² S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna*, Opole 2015, s. 69.

Profilaktyka szkolna a rodzina

W przypadku, gdy mamy do czynienia z działaniami szkolnymi, pomijanie rodziców w profilaktyce zachowań ryzykownych nie zwiększa skuteczności programów profilaktycznych. Wpływa również niekorzystnie na kulturę współpracy szkoły z rodzicami, pogłębiając niechęć do wzajemnego współdziałania. Brak działań mających na celu włączenie rodziców w profilaktykę szkolną, lub niewielka ich liczba są dla samych rodziców argumentem świadczącym o tym, że szkoła jest samodzielną instytucją niepotrzebującą dodatkowego wsparcia ze strony rodzin uczniów. Wielu rodziców może też uważać, że skoro nie ma wymogu systematycznej współpracy, to profilaktyka jest zadaniem szkoły a nie rodziców. Oczywiście nie chodzi tutaj o tak zwane spotkania ze specjalistą, gdyż trudno uważać jednorazowe wydarzenia za działania wzmacniające środowisko rodzinne. Konstrukcja takich działań często przypomina powrót rodziców do szkoły, kiedy byli oni uczniami. Mianowicie, oto jakiś specjalista opowiada o zagrożeniach, ich skutkach, umiejscawiając determinanty zachowań problemowych w środowisku rodzinnymi, bo przecież większość słuchaczy to rodzice. Efektem takich spotkań jest zwiększenie świadomości zagrożeń oraz świadomości własnych deficytów, obniżony nastrój czy też chęć omówienia usłyszanych informacji z dziećmi.

W perspektywie uczniów brak współpracy profilaktycznej szkoły i rodziców jest przestrzenią do wzmacniania zachowań ryzykownych. Szkoła stanowi jedno z wielu środowisk funkcjonowania uczniów, którego normy nie muszą mieć odzwierciedlenia w środowisku pozaszkolnym. Dlatego tak ważne jest włączanie rodziców w działania profilaktyczne po to, by treści zawarte w szkolnych programach profilaktycznych mogły otrzymać wzmocnienie w środowisku pozaszkolnym. Dla uczniów stanowić będzie to argument, że szkoła stanowi organizację, co prawda narzuconą, ale treści w niej przekazywane znajdują odzwierciedlenie choćby w środowisku rodzinnym, a więc są prawdziwe i obowiązujące.

Potrzeba zmiany w orientacji na rodzica

Spostrzeżenia badaczy z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych, mające potwierdzenie również w doświadczeniach własnych autora, zwracają uwagę na specyficzne zjawisko. Wielu nauczycieli, którzy są świadomi wagi działań profilaktycznych w szkole (autorowi znane są przypadki, kiedy to programy profilaktyczne są negowane przez nauczycieli i traktowane jako zbędny balast), posiada negatywną tendencję w diagnozowaniu determinantów zachowań ryzykownych. Przez negatywną tendencję należy rozumieć koncentrację na czynnikach ryzyka, w szczególności na tych, które są trudno modyfikowalne i wychodzą ze środowisk pozaszkolnych³. Tendencja ta może wynikać z kilku źródeł, w tym z tradycji profilaktyki, podchodzenia do profilaktyki w sposób fasadowy oraz z braku innych propozycji wzmocnienia zdrowia. Pierwsza z propozycji wytłumaczenia możliwej tendencji to tradycyjna profilaktyka, inaczej określana również jako defensywna czy negatywna. Działania w założeniach profilaktyki negatywnej polegały na zapobieganiu zachowaniom dewiacyjnym poprzez koncentrację inicjatyw wokół samych zachowań problemowych i ich determinantów⁴. Idea ta miała znaczący wpływ na kształt programów profilaktycznych, jednakże efekty działań nie przyniosły spodziewanych efektów. Wiele z proponowanych rozwiązań spowodowało efekt przeciwny do spodziewanego⁵. Ze względu na swoją długą tradycję poglądy zbliżone do tej idei mogły przetrwać w świadomości nauczycieli, co znacząco rzutuje na sposób diagnozowania i konstruowania programów profilaktycznych przez nauczycieli. Druga próba wyjaśnienia wiąże się z koncentrowaniem na dydaktyce, a wychowanie i działalność profilaktyczna szkoły spychana jest poza nią. W doświadczeniach autora nauczyciele wielokrotnie postulowali, że za wychowanie odpowiada przede wszystkim rodzina, a szkoła powinna wyłącznie uczyć. Profilaktyka jest specyficznym wychowaniem zorientowanym

³ J. Szymańska, *Działania profilaktyczne a klimat szkoły*, „Remedium” 2(120) Luty 2003, s. 6.

⁴ S. Kania, *Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej*, w: *Nauczyciel – uczeń – edukacja*, red. W. Duczmał, J. Tey, Ł. Fiebich, Opole 2016, s. 324-326.

⁵ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne: Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000, s. 59-73.

na społecznie dojrzałe funkcjonowanie, a w związku z umiejscawianiem dydaktyki szkolnej jako nadrzędnej w stosunku do wychowania, również jest negowana. Program wychowawczo-profilaktyczny często w takich szkołach jest wyłącznie dokumentem, powielanym z roku na rok, pozbawionym rzetelnej diagnozy i aktualizacji. Dostrzeganie determinantów poza środowiskiem szkolnym jest również komfortowe dla nauczycieli, gdyż odpowiedzialność przerzuca się na rodziców, media czy rówieśników. Bazując na takich poglądach, bardzo trudno jest stworzyć przestrzeń wspólnej współpracy rodziców i nauczycieli na rzecz zdrowia psychicznego uczniów.

Rodzice, by mogli poczuć się ważni w obszarze profilaktyki, powinni nabrać przekonania, że są specjalistami od wychowania własnych dzieci. Prawdziwe włączenie jest prawdopodobne jedynie wtedy, kiedy rodzic ma możliwość patrzenia na siebie jak na najważniejszy obszar rozwoju potomstwa – źródło zdrowych postaw i dojrzałego funkcjonowania. Celem nadrzędnym spotkań jest wsparcie i budowanie skuteczności rodziców, pokazywanie możliwości współdziałania oraz wspieranie wychowania w rodzinie. By możliwe było osiągnięcie tych celów, rodzice muszą być traktowani w sposób partnerski, czyli równoważny. Postrzeganie ich jedynie jako grupy, którą należy pedagogicznie doksztalcić jest krzywdzące i odstraszaające dla nich samych. Głęboka współpraca między środowiskiem szkolnym a rodzicielskim jest możliwa jedynie wtedy, kiedy zaistnieje partnerstwo, czyli dojdzie do sytuacji, w których będzie wspólna odpowiedzialność za zjawiska zachodzące w obydwu środowiskach. Budowanie partnerstwa to również zdolność dostrzegania zasobów i potencjałów wychowawczych w każdej ze stron.

Strategie zdroworozsądkowe w rodzinie

Wiele elementów koncentrowania się na dewiacji i zagrożeniu przetrwało również w świadomości rodziców w postaci tzw. negatywnych strategii profilaktycznych. Każdy z kochających rodziców chce chronić swoje dzieci przed zagrożeniami, przed złym wpływem innych środowisk. W związku z powyższym, rodzice często uciekają się do zdroworozsądkowych strategii chroniących, które posiadają wątpliwą

efektywność wychowawczą. Do strategii tych, zdaniem Krzysztofa Zajączkowskiego, zaliczyć można:

- strategię straszenia,
- strategię wyolbrzymiania (fałszu),
- strategię polegającą na monologach,
- strategię uników,
- strategię zalewania miłością⁶.

Strategia straszenia jest zespołem postaw rodziców zorientowanym na informowanie dzieci o zagrożeniach i negatywnych konsekwencjach przejawiania patologicznych zachowań. U podstaw tego założenia leży przekonanie, że młodzież do zachowań ryzykownych podejrze racjonalnie i sama świadomość zagrożenia dewiacją jest wystarczającym czynnikiem chroniącym. Strategia ta często polega na pokazywaniu i opowiadaniu o ludziach, którzy mogą pełnić funkcje negatywnego, odstrasżającego przykładu, tj. alkoholicy, narkomani, lokalni agresorzy itp. Jest ona całkowicie nieskuteczna, a młodzież często traktuje ją jako nieuzasadnione obawy, niemożliwe do zweryfikowania. Stosowanie tej strategii w środowisku rodzinnym nie eliminuje zagrożenia, ale poprzez jej stosowanie istnieje możliwość zwiększenia ryzyka przejawiania zachowań problemowych, wobec których chciano wzbudzić lęk. W wielu przypadkach wskazywanie na czyjś model życia, nazywając go destruktywnym, zachęcić może młodego człowieka do wypróbowania go na własnym przykładzie, na sprawdzeniu czy tak rzeczywiście jest. Początkowe sprawdzenie tego, przed czym rodzice ostrzegali, może dla młodych stanowić argument za wyolbrzymianiem zagrożenia. Alkohol, papierosy czy narkotyki w początkowej fazie używania zapewniają uczucie przyjemności, wolności a nawet dorosłości, co nakręca spiralę zachowań ryzykownych⁷.

Strategia wyolbrzymiania jest działaniem polegającym na przywoływaniu wyolbrzymionych faktów na temat picia. Rodzice, często próbując zwiększyć efekt odstraszenia młodego człowieka np. od alkoholu czy papierosów, przywołują niesprawdzone dane lub też odwołują się do nich w sposób przesadny. Każde informacje dotyczące używek dostarczane przez rodziców będą weryfikowane przez dorastających,

⁶ K. Zajączkowski, *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003, s. 57-59.

⁷ Tamże.

a wykrycie w nich fałszu rujnuje autorytet rodzica i zmniejsza jego siłę oddziaływania. Stosowanie zwrotów „picie jest nieprzyjemne” lub „alkohol jest szkodliwy” bardzo łatwo obalić młodemu człowiekowi, odwołując się do własnej inicjacji alkoholowej. Spożywanie alkoholu w gronie rówieśników dostarcza przyjemności, a jego efekty nie są aż tak odczuwalne dla adolescenta, by można je było uznać za szkodliwe⁸.

Strategię polegającą na monologach można określić jako stosowanie wykładów wychowawczych celem uodpornienia na zagrożenia. Rodzice opierając się na przekonaniu o własnej sile oddziaływania na swoje dziecko, często odwołują się do roli rodzica. Odwoływanie się do własnego autorytetu może niestety nie wystarczyć, gdyż adolescencja jest tym okresem, w którym łatwiej jest role autorytetu utrzymać rówieśnikom. Jednostronny przekaz nie uwzględnia dyskusowania czy bronięcia swoich racji i tylko pogarsza całą sytuację, pozwalając jedynie na przyjęcie bądź odrzucenie postulatów rodzica. Rodzice wychodzą z założenia, że wiedzą lepiej i są w stanie tę wiedzę przekazać wpajając to, co uważają za słuszne⁹.

Strategia uników jest już bardziej absorbującym rodzica sposobem ochrony, jednakże również nieskutecznym. Rodzic stawia siebie w roli chroniącego nadzorca, gdzie ważne miejsce zajmuje jego silny autorytet i dąży do bezkompromisowego utrzymania dyscypliny w szeregach rodziny. Najważniejszym założeniem tej strategii jest wyznaczanie granic właściwego zachowania, ustalanie zasad postępowania nastolatka i przejście odpowiedzialność za przestrzeganie tychże zasad. Odpowiedzialność rodzicielska rozszerza się również na decyzje podjęte przez nastolatka i ich konsekwencje. Autorytaryzm rodzica w tej strategii jest silnie zaznaczony, gdy dąży do tego, by dziecko czuło jego kontrolę zachowania. W konsekwencji nastolatek zaczyna unikać uczestnictwa w życiu rodzinnym i skupia się na życiu poza rodziną. Poszukuje akceptacji w grupach rówieśniczych, dających złudną wolność w zachowaniu. W perspektywie czasu ulega socjalizacji podkulturowej, internalizując wartości i normy całkowicie sprzeczne z tymi urzeczywistnianymi w środowisku domowym¹⁰.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

Strategia zalewania miłością wynika z założenia, że właściwe zabezpieczenie potomstwa przed zagrożeniem dewiacji możliwe jest, jeśli rodzice darzą swoje dzieci pełną akceptacją, opartą na poczuciu rodzicielskiej miłości. Działania te wprowadzają chaos w rodzinie, gdyż rodzice zatracają zdolności dyscyplinowania własnych dzieci. Bezgraniczna miłość i oddanie sprawom dziecka w krótkim czasie przeradzają się w wyłączenie od obowiązków i zabezpieczanie go przed błędem oraz poczuciem porażki. Tak rozumiana „miłość” rodzicielska zaślepia i nie pozwala rodzicom rzetelnie ocenić sytuacji i zachowania dziecka. Konsekwencją tej strategii jest brak wykształcenia przez potomstwo umiejętności dostosowania się do obowiązujących norm społecznych, w tym norm moralnych. Takie podejście przez rodziców do zachowań trudnych zwiększa prawdopodobieństwo demoralizacji, wystąpienia trudności w ocenianiu przez nastolatków zachowań jako właściwe bądź niewłaściwe¹¹.

Prezentowane strategie stosowane są przez rodziców w środowisku rodzinnym po to, by ochronić własne dzieci przed negatywnym wpływem czynników zwiększających prawdopodobieństwo zachowań problemowych. Strategie te można określić jako profilaktykę zdroworozsądkową, czyli powstałą na bazie przekonań oraz własnych doświadczeń rodziców, która w jakiś znany rodzicom sposób jest argumentowana. Analiza strategii pozwala określić je jako mało skuteczne, a nawet szkodliwe, jednakże posługujący się nimi rodzice mogą nie mieć świadomości ich nieskuteczności i możliwych negatywnych konsekwencji ich stosowania. Wykorzystują je nadal, ponieważ posiadają potrzebę chronienia własnego potomstwa. Stosowanie ich wynika z potrzeby radzenia sobie z wyzwaniem w taki sposób, jaki wydaje się odpowiedni. Rodzice często nie są świadomi, że można inaczej, że istnieją pewne czynniki, które budują odporność psychiczną i że obrane przez nich strategie nie wzmacniają ich.

Potrzeba zmiany w orientacji rodziców

Opierając się na powyższych założeniach, należy poszukiwać takich koncepcji, które umożliwiają wskazywanie elementów sprzyjających zdrowiu własnych dzieci. Rodzice powinni być świadomi przede

¹¹ Tamże.

wszystkim tego, które z elementów życia rodzinnego stanowią czynnik chroniący przed zachowaniami ryzykownymi. Do najważniejszych czynników chroniących Zbigniew Gaś zaliczył:

- silne więzi rodzinne,
- zdrowe przekonania i jasne standardy oczekiwań rodziców,
- poczucie zaufania w rodzinie,
- pozytywną dynamikę życia rodzinnego,
- kontrolę rodzicielską,
- zaangażowanie rodziców w życie dziecka¹².

Krzysztof Ostaszewski wymienia podobny zestaw czynników chroniących:

- dobry kontakt z dzieckiem,
- monitorowanie jego zachowań,
- pozytywne egzekwowanie dyscypliny,
- komunikowanie oczekiwań dotyczących norm społecznych i zdrowia,
- wsparcie rodzicielskie¹³.

Na bazie powyższych wskazań czynników chroniących możliwe są do opracowania nowe strategie profilaktyczne, które można wykorzystać w środowisku rodzinnym. Proponowane strategie koncentrują się na wzmacnianiu poszczególnych czynników chroniących.

Tabela 1.

Strategia profilaktyczna w rodzinie	Wzmacniany obszar (faktor chroniący)
<i>Strategia pozytywnych inicjacji</i>	Pozytywna dynamika życia rodzinnego, autorytet rodzica
<i>Strategia pielęgnacji obrzędów rodzinnych</i>	Wzmacnia spójność rodziny, silną więź, zaufanie w rodzinie, pozytywna dynamika życia rodzinnego
<i>Towarzystwo rodzicielskie</i>	Spędzanie czasu, budowanie więzi osobowej
<i>Monitoring rodzicielski</i>	Kontrola demokratyczna, dyscyplina
<i>Strategia dobrego przykładu</i>	Zmiany własnych zachowań, komunikowanie oczekiwań

Źródło: Opracowanie własne.

¹² Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 2006, s. 34.

¹³ K. Ostaszewski, *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań ryzykownych*, w: *Diagnostyka, profilaktyka socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005, s. 130-131.

Pozytywne strategie są rodzicielskimi działaniami zorientowanymi na czynniki chroniące w rodzinie. Poszczególne strategie koncentrują się wokół wskazanych czynników chroniących, jednak w swojej konstrukcji nie posiadają konkretnych technik czy narzędzi. Należy przyjąć je jako wskazówki właściwego postępowania rodziców, by budować odporność psychiczną dzieci. Poniżej przedstawiono opisy wybranych propozycji strategii pozytywnych w rodzinie.

Strategia pozytywnych inicjacji

Strategia pozytywnych inicjacji jest koncepcją Szymon Grzelaka, który całościowy jej obraz zawarł w książce *Dziki ojciec*. Grzelak, jako doświadczony profilaktyk, dostrzega potrzebę wzmocnienia autorytetów dorosłych, w szczególności rodziców. Autorytet rozumiany jest przez niego nie jako kontrola czy siła, ale raczej jako przywództwo. W osobie dorosłego jest uznawany za jeden z najważniejszych czynników chroniących, co potwierdzają badania, które wykazują słuszność jego założeń. W przypadku kiedy to rówieśnik staje się mentorem¹⁴, zwiększa się prawdopodobieństwo występowania zachowań ryzykownych związanych z substancjami psychoaktywnymi oraz przemocowymi. W swojej koncepcji Grzelak wyjaśnia powyższy stan następująco:

Jeśli my, dorośli, nie dostarczymy dzieciom i młodzieży inicjacji pozytywnych, jeśli niczego nie zaproponujemy, możemy być pewni, że wielu młodych sięgnie po inicjacje negatywne¹⁵.

Grzelak wychodzi z założenia, że inicjacja jest potrzebą rozwojową każdego człowieka, w której przekraczanie postawionych granic, nabywanie nowego statusu społecznego przybliża dzieci i młodzież do uzyskania dojrzałości społecznej. Jest więc procesem pożądanym i niezależnym od woli dorosłych, ale sposób jej realizacji zależy w dużej mierze od kultury, jaką oni tworzą.

¹⁴ M. Wójcik, *Czynniki ryzyka czy czynniki chroniące młodzież?* <http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/czynniki-ryzyka-czy-czynniki-chroniace-mlodziez/> (dostęp: 25.08.2016).

¹⁵ S. Grzelak, *Dziki ojciec: jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Poznań 2009, s. 20.

Współczesny młody człowiek dąży do przekraczania, często symbolicznych, granic, w taki sposób, na jaki najbliższe otoczenie mu pozwala. Samo słowo inicjacja dzisiaj przeciętnemu dorosłemu może kojarzyć się już z czymś złym, np. inicjacja alkoholowa, inicjacja narkotykowa i wreszcie wczesna inicjacja seksualna. Wszystkie one stanowią poważny problem społeczny i dąży się do ich maksymalnego wygaszenia. Grzelak jednak przypomina, że inicjacja może przybierać szkodliwą formę, jeżeli przebiega w sposób nieprawidłowy, samorzutny czyli pozbawiony inwencji i kontroli znaczących osób dorosłych¹⁶. Należy przez to rozumieć, że inicjacje negatywne są owocem działań samej młodzieży i ich rówieśników, są to po prostu nieudolne próby stawiania sobie wyzwań, by zdobyć nowy status członka grupy koleżeńskej, ponieważ rodzice nie zaoferowali niczego, co mogłoby im na to pozwolić. W takim obrazie inicjacje negatywne (czyli takie, które stanowią przyczynek do zachowań ryzykownych) jawią się jako sytuacje powstałe w wyniku braku możliwości inicjacji pozytywnych, braku inicjatyw rodziców, braku wskazań i możliwości rozwijania swojego statusu społecznego.

Przez pozytywną inicjację należy rozumieć taką sytuację, w której przewodnikiem jest rodzic lub inny dorosły autorytet, zmierzający do nadania nowego pożądanego statusu jednostce, która obiera jednoznacznie pożądaną kierunek rozwoju. Inicjacje pozytywne w rodzinie wynikać muszą z obszarów związanych funkcjonowaniem konkretnej struktury rodzinnej. Siła inicjacji jest znacznie większa jeśli wynika ona bezpośrednio z urzeczywistnianych wartości rodzinnych, a nie stanowi formę spędzania czasu wolnego. Zdaniem Grzelaka „inicjacja ma sens, jeśli wiąże się z wtajemniczeniem, wprowadzeniem w coś, co jest autentycznie uważane przez rodziców i inne autorytety” [za ważne – K.K.J.]¹⁷. Trwałość inicjacji pozytywnej wiąże się z autentycznym wtajemniczeniem w coś, co wcześniej nie było dostępne dla dziecka, czego wcześniej ono nie doświadczyło, co umożliwi mu dalszy rozwój. Inicjacja nabiera cechy pozytywnej wtedy, kiedy konstruują ją dorośli, a w ich zachowaniach, postawach następuje gotowość do własnej zmiany oczekiwania wobec dziecka. Inicjacja ma dążyć do zmiany statusu w rodzinie,

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 22.

nie tylko symbolicznej, ale przede wszystkim rzeczywistej. Przez zmianę w statusie społecznym w rodzinie rozumie się nadanie nowych przywilejów i obowiązków związanych z przejściem inicjacji. Faktyczna zmiana postawy wobec dziecka zwiększa poczucie wyjątkowości tego, co doświadczyło i tego, jaki status posiada teraz. Poczucie wyjątkowości wzmacnia oczekiwane zmiany postaw przez dziecko, a utrzymanie nowych norm zachowania się, wynikłych z inicjacji, pozwala na odczucie nowej roli, która ma trwać aż do następnej inicjacji¹⁸.

Koncepcja strategii pozytywnych inicjacji Grzelaka dąży do wzmacniania autorytetu rodziców i budowania w nich mentorów. Stosowanie jej w życiu rodziny zwiększa zaangażowanie w sprawy dziecka, jest sposobem na wspieranie takich czynników chroniących, jak komunikowanie oczekiwań, wsparcie rodzicielskie, a również na przekazywanie zdrowych przekonań rodziców.

Strategia pielęgnacji obrzędów rodzinnych

Strategia pielęgnacji obrzędów jest propozycją wzmacniania wychowania w rodzinie poprzez zwiększanie jej spójności, poprzez stabilizację jej życia wewnętrznego, opierając go na rytuałach, obrzędach i symbolach. Rytuały stanowią ważny element życia zbiorowego każdej wspólnoty ludzi. Uczestnictwo w rytuałach pozwala na zaspokajanie potrzeb przynależności, ale również stabilizuje relacje pomiędzy członkami społeczności i zwiększa możliwości adaptacji i akceptacji obowiązujących norm¹⁹. Rodzina jako społeczność również posiada swoje specyficzne obrzędy, które pozwalają określić jej dynamikę. Poszczególne rodziny różnią się względem własnych zestawów obrzędów, ale niemal w każdej obowiązują jakieś rytuały dotyczące posiłku, oglądania telewizji, spędzania czasu wolnego czy świętowania. Obrzędy stanowią ważny punkt życia rodzinnego, harmonizując go, ale również tworzą wspólnotę z rodziny. Niepisane reguły, które sterują dynamiką, dotyczą każdego członka rodziny, są niemal wyczuwalne.

¹⁸ Tamże, s. 20.

¹⁹ J. Szczepaniak, *Rytuały przejścia w edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, 3(63), s. 74.

Jednakże, by obrzędy pełniły funkcję spajającą a zarazem profilaktyczną, muszą mieć charakter wspólnotowy. Wiele z obszarów życia dąży dzisiaj do indywidualizacji, np. samotne oglądanie telewizji, indywidualne formy spędzania czasu wolnego, samotne posiłki itd. Strategia pielęgnacji obrzędów rodzinnych jest dążeniem do utrzymania wspólnotowego wymiaru obrzędów w rodzinie, ale również nadawania im wyższego wymiaru. Przez wyższy wymiar rozumie się operowanie symbolami w postaci specyficznego ubioru i zachowania. Strategia ta ma być wskazówką dla rodziców, by dbali o wspólne rozmowy, by konstruowali przestrzeń czasu wolnego dla rodziny, np. by oglądanie telewizji było okazją do spotkania i rozmów. Strategia ma dążyć do zwiększania silnych więzi w rodzinie, dbania o pozytywną dynamikę życia rodzinnego oraz budować zaufanie w rodzinie.

Towarzystwo rodzicielskie

Towarzystwo rodzicielskie jest strategią mającą na celu wspólną aktywność dziecka i rodzica w ważnych dla nich obszarach życia. Towarzystwo rodzicielskie można opisać jako działanie w dwóch kierunkach. Pierwszy związany jest z akcentowaniem aktywności rodzica, gdzie to rodzic określa obszary ważne dla niego, w których chciałby, by uczestniczyło również jego dziecko. Drugi, to włączanie się rodzica w tę aktywność dziecka, którą ono uważa dla siebie za szczególnie ważną.

Strategia ta zakłada budowanie relacji osobowych poprzez obowiązkową obecność w selekcyonowanych sytuacjach wychowawczych. Współcześni rodzice są często zabiegani i brakuje im czasu, a strategia ta umożliwi obcowanie z dzieckiem w ważnych dla siebie i dla niego chwilach. Efekty takich działań są dodatkowo wzmocnione poprzez wagę sytuacji, w której obecność rodzica jest podkreślana. Towarzystwo rodzicielskie jest strategią ukierunkowaną na wzmocnienie więzi z dzieckiem, ale również budowaniem zaufania.

Monitoring rodzicielski

Monitoring rodzicielski jest pewną formą kontroli zachowania potomstwa na podstawie wytyczonych wcześniej standardów właściwego zachowania. Cechą charakterystyczną monitoringu jest jego forma kontroli jawnej i świadomej, zamierzonej i celowej z założeniem respektowania przyjętych wcześniej standardów zachowań. Nie ma tutaj miejsca na niespodziewane „naloty” kontroli na pokój nastolatka czy też nagłą inwigilację innych jego sfer prywatności, w tym *online*. Jest to raczej działanie oficjalne rodziców, w którym ustalono pewne wskazania i oczekuje się od dzieci ich akceptowania i przestrzegania, tym samym dzieci również są świadome możliwości kontroli. Monitoring rodzicielski jest również nałożeniem na siebie, jako rodzica, tychże ustalonych zasad. Standardy wytyczone przez rodziców powinny być na tyle jasne i proste, na ile rodzice sami są w stanie ich przestrzegać. Autentyczność wychowawcza jest największym atutem takich działań, gdyż dzięki temu nastolatki dostrzegają harmonię w świecie, w którym zasady obejmują również dorosłych.

Strategia dobrego przykładu

O ile monitoring rodzicielski jest formalną, często spisaną i skodyfikowaną formą zabezpieczania dzieci przed nabywaniem tendencji do przejawiania zachowań ryzykownych, to strategia dobrego przykładu w dużym uproszczeniu jest jego nieformalną wersją. Nie jest możliwe, by wszystkie standardy zachowań w rodzinie sformalizować – ogłosić czy spisać w formie regulaminu, jednakże te standardy są i obowiązują. Metaforycznie określić można rodzica jako nieformalną księgę standardów postępowania. Pomimo że jest to działanie nieformalne, to powinno być świadome, gdyż jest częścią procesu wychowania. Świadome pokazywanie właściwego postępowania na własnym przykładzie oraz świadoma modyfikacja zachowań rodziców stanowią centralne założenie pozytywnego modelowania. Rodzic jako pozytywny model jest też fundamentem skutecznego monitoringu rodzicielskiego. Na rodzicu spoczywa tutaj obowiązek wyznaczenia norm dobrego zachowania się i on wyznacza granice, stosując własny przykład.

Podsumowanie

Współczesna profilaktyka społeczna to w dużej mierze profilaktyka realizowana w ramach szkolnych programów wychowania i profilaktyki. Realizuje różne działania, jednak niewiele z tych inicjatyw koncentruje się na rzeczywistym wspieraniu wychowania w rodzinie. Nauczycielom dużo łatwiej jest realizować zadania profilaktyki w środowisku szkoły, często zapominając o możliwościach tkwiących w rodzicach. Skąpe czy też niewłaściwe wsparcie rodziców przez szkoły może spowodować, że będą decydowali się oni na strategię zdroworozsądkowe, które nie koncentrują się na tym, co autentycznie zabezpiecza dzieci przed zachowaniami dewiacyjnymi. Dlatego ważne jest poszukiwanie takich strategii, które odwołują się do współczesnych ustaleń i zmieniają postępowanie nauczycieli oraz oddadzą inicjatywę rodzicom. Pedagodzy szkolni muszą mieć świadomość obecności pewnych zmiennych w rodzinie, które są znaczące w budowaniu odporności, a ich pominięcie zwiększa nieskuteczność szkolnych oddziaływań profilaktycznych. Nauczyciele również powinni posiadać wiedzę o pozytywnych strategiach budujących odporność, tym samym o możliwościach wspierania tego, co czyni ucznia zdrowym. Zaprezentowane w artykule strategie mają stanowić propozycje dla rozważań podczas spotkań nauczycieli z rodzicami dotyczących strategii negatywnych stosowanych przez rodziców.

BIBLIOGRAFIA

- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Grzelak S., *Dziki ojciec: jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 2009.
- Kania S., *Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej*, w: *Nauczyciel – uczeń – edukacja*, red. W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2016.
- Ostaszewski K., *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań ryzykownych*, w: *Diagnostyka, profilaktyka socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

- Szczepaniak J., *Rytuály przejścia w edukacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, 3(63).
- Szymańska J., *Działania profilaktyczne a klimat szkoły*, „Remedium” 2(120), luty 2003.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne: Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Centrum Metodyczne Psychologiczno-Pedagogiczne MEN, Warszawa 2000.
- Śliwa S., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015.
- Weissbrot-Koziarska A., *Rola rodziców w kształtowaniu tożsamości dziecka*, w: *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*, red. J. Brągiel, P. Kaniok, A. Kurcz, Uniwersytet Opolski, Opole 2013.
- Wójcik M., *Czynniki ryzyka czy czynniki chroniące młodzież?* <http://www.narkomania.org.pl/czytelnia/czynniki-ryzyka-czy-czynniki-chroniace-mlodziez/> (dostęp: 25.08.2016).
- Zajączkowski K., *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.

MAŁGORZATA LIS

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Jaka profilaktyka dla rodzin zastępczych?

Streszczenie

W polskim systemie pieczy zastępczej dominują rodziny spokrewnione, tworzone przede wszystkim przez dziadków lub rodzeństwo dzieci. Taki system rodzinny może stanowić zarówno czynnik chroniący, jak i czynnik ryzyka dla rozwoju dziecka. Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakie działania profilaktyczne należy podjąć wobec spokrewnionych rodzin zastępczych. Autorka opiera się na doświadczeniach Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Tarnobrzegu.

SŁOWA KLUCZOWE

rodziny zastępcze, profilaktyka, wychowanie

What Prevention Strategies Should be Implemented in Foster Families?

Summary

In the Polish system of substitute care families, they are often related, created above all by grandparents or siblings of the children. Such a family system can constitute both a protecting and risk factor for child development. This text is an attempt to answer the question of what preventive action should be taken towards foster families who are related to the children. The author bases the research on their experience of the Municipal Counselling Centre (MOPR) in Tarnobrzeg.

KEY WORDS

foster families, prevention, upbringing

Wprowadzenie

Rodziny zastępcze stanowią podstawową formę wspierania naturalnej rodziny w sytuacji, gdy ta, z różnych powodów, nie może realizować swych podstawowych funkcji, tj. wychowania i opieki wobec swoich dzieci. Tworzą one również, wspólnie z rodzinnymi domami dziecka, system tzw. rodzinnej pieczy zastępczej.

Zadań, jakie ma do spełnienia rodzina zastępcza, jest wiele. Szczegółowo, choć niewyczerpująco, określa je Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w artykule 33. Wśród nich znajduje się zaspokojenie potrzeb dziecka oraz przygotowanie go do samodzielnego i godnego życia. Zdaniem Lidii Winogrodzkiej¹, podstawowym zadaniem rodziny zastępczej jest stworzenie dziecku możliwie stabilnego środowiska wychowawczego. Autorka wskazuje również, za Henrykiem Cudakiem, sześć zadań szczegółowych, wśród których znajdziemy, obok stworzenia odpowiedniej atmosfery wychowawczej i warunków do wzrastania (nie tylko socjalnych, ale i kulturowych), także te z zakresu profilaktyki, a więc przygotowanie dziecka do życia społecznego poprzez selekcję zachowań – odrzucanie negatywnych a przyjmowanie w oddziaływaniach wychowawczych pozytywnych wzorów i postaw. Podstawą jest tu wzajemne zaufanie, zrozumienie, pomoc i porozumienie, które umożliwią transmisję określonych wzorów zachowań, wartości i norm społecznych.

W Polsce, w 2014 roku, w 38 806 rodzinach zastępczych (bez rodzinnych domów dziecka) przebywało 55 068 dzieci. W ponad połowie przypadków były to rodziny spokrewnione, gdzie opiekę nad dziećmi sprawowali dziadkowie lub pełnoletnie rodzeństwo². To właśnie im poświęcono niniejsze rozważania. Powodem jest nie tylko przewaga tej grupy rodzin w ogólnej strukturze pieczy zastępczej (od 65% w ogólnopolskiej

¹ L. Winogrodzka, *Rodziny zastępcze i ich dzieci*, Lublin 2007, s. 103.

² *Dane statystyczne dotyczące rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych do 2013*, opracowanie własne Departamentu Polityki Rodzinnej MPiPS na podstawie sprawozdań MPiPS-03 (liczba dzieci w ciągu roku) oraz sprawozdania rzeczowo-finansowego z wykonywania zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej za 2012 i 2013 rok (stan na dzień 30 grudnia) MPiPS, Departament Polityki Rodzinnej, file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Statystyka%20rodzin%20zastępczych%20i%20placówek%20opiekunco%20wychowawczych%20do%202013%20(1).pdf (dostęp: 10.04.2016).

populacji do 78,1% w mikroregionie tarnobrzeskim), ale również specyfika tworzonego przez nie środowiska wychowawczego.

Główną przyczyną umieszczania dzieci w rodzinnej pieczy zastępczej jest niewydolność wychowawcza rodziców spowodowana uzależnieniami. Stąd podstawowym problemem dziadków (wstępnych) lub starszego rodzeństwa, przyjmujących na siebie obowiązek wychowania własnych wnuków bądź rodzeństwa, staje się wychowanie do trzeźwości. Jest to problem dziedziczny, z którym rodzice zastępczy borykają się od lat, patrząc na alkoholizm, narkomanię, przemoc własnych dzieci.

W związku z powyższym pojawiają się pytania o to, jaką profilaktykę należy promować w odniesieniu do rodzin zastępczych oraz jakie działania o charakterze profilaktycznym należy podjąć, by wesprzeć rodzinę zastępczą w realizacji jej funkcji?

Profilaktyka, rozumiana szeroko jako całokształt działań podejmowanych w celu ochrony dziecka przed niepożądanym wpływem czynników mogących zakłócić jego wzrastanie (zewnętrznych i wewnętrznych), jest nieodłącznym zadaniem każdej rodziny. Niezależnie od przyjętego kryterium – poziomu czy formy możliwych działań – profilaktyka winna być wpisana w sposób szczególny w zadania rodzin zastępczych. Dzieje się tak dlatego, że dziecko umieszczone w rodzinie zastępczej doświadczyło przykrych doświadczeń w rodzinie pochodzenia, nie miało w niej pozytywnych wzorców wychowawczych, a niejednokrotnie patrzyło lub brało udział w tak zwanym wychowaniu przestępczym, gdzie alkoholizm, kradzieże, zaniedbania czy przemoc były na porządku dziennym. Skala problemów już od początku, to jest od chwili przyjęcia dziecka do rodziny zastępczej, jest duża. Tradycyjny, trzystopniowy podział profilaktyki nie zda tu egzaminu, bowiem dziecko z zaburzeniami więzi od razu wymaga nie tylko samego procesu terapeutycznego, który jest zadaniem specjalistów, ale i jego wsparcia, co jest zadaniem rodziców zastępczych. Nie chodzi bowiem tylko o to, by ograniczyć liczbę dzieci, które sięgną w przyszłości po alkohol, narkotyki czy niewłaściwe zachowania, ale także o to, by zredukować i kompensować szkody wynikające z dotychczasowych doświadczeń dziecka³. W dalekim

³ W tym ujęciu profilaktyka będzie bliska dwóm wyróżnionym przez J. Maciaszkową (1990) sytuacjom opiekuńczo-wychowawczym: kompensacji i ratownictwu. Różnicę będzie

zamierzeniu podejmowane działania profilaktyczne mają także za zadanie ukształtować dojrzałe postawy, obejmujące tak komponent poznawczy (wiedza dziecka o sobie, o świecie), jak i emocjonalny (samopoznanie, samoregulacja, inteligencja emocjonalna) oraz behawioralny (odpowiednie wybory).

Profilaktykę w odniesieniu do rodzin zastępczych należy zatem rozumieć jako każde działanie, które ma na celu wspomaganie rozwoju dziecka pozbawionego możliwości wychowania w rodzinie własnej. Jej celem będzie nie tylko kompensacja i ratownictwo, ale również, a może przede wszystkim dostarczanie takich wzorców życia (indywidualnego, społecznego), których przejęcie, choćby tylko w części, zagwarantuje „dobre życie”⁴. Pozytywne doświadczenia, jakie winno dziecko wynieść z domu (w naszym przypadku zastępczego) są wbudowane w dobrostan psychiczny i nadają życiu wartość. Tylko prawidłowy, integralny rozwój dziecka zapewni mu szansę na dojrzałe i zaangażowane funkcjonowanie w życiu dorosłym. Takie rozumienie profilaktyki wpisuje ją w nurt psychologii humanistycznej, traktującej o dobrostanie psychicznym i jakości życia, mierzonej posiadaniem ważnych celów, doświadczaniem pozytywnych emocji i zadowoleniem (w wymiarze subiektywnym i obiektywnym) z życia.

Od rodziców zastępczych powinno się zatem wymagać nie tylko odpowiedniej wiedzy, umiejętności czy postaw, ale również predyspozycji osobowościowych. Zaś od instytucji wspierających – dostarczania możliwości uczenia się i doskonalenia.

jednak cel, w przypadku opieki i wychowania nastawiony na bieżące braki i ich uzupełnianie, zaś w przypadku profilaktyki na rozwój umiejętności potrzebnych do samodzielnej egzystencji w przyszłości (zapobieganie). Zob. K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003, s. 26 i n.

⁴ Jakość życia w literaturze przedmiotu bywa różnie definiowana i określana za pomocą wielu wskaźników, tak materialnych, jak i niematerialnych. Dla potrzeb artykułu przyjmuję za Edem Dienerem (2002), że o jakości życia decydują nie wskaźniki materialne, ale to, czy podoba się ono podmiotowi je przeżywającemu (indywidualna ocena obejmująca emocjonalne reakcje na zdarzenia, niski poziom negatywnych nastrojów oraz poznawcze sądy nt. zadowolenia).

Rodzina kluczowym czynnikiem chroniącym w profilaktyce uzależnień

Cytując Krzysztofa Ostaszewskiego przyznać trzeba, że w rozwoju działań profilaktycznych bardzo ważną rolę odgrywają badania nad czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi oraz mechanizmami działania jednych i drugich.

Za autorem przyjmuję następujące definicje:

Czynnikami ryzyka są te zmienne (warunki środowiska lub zmienne indywidualne) które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia zachowań stanowiących zagrożenie dla prawidłowego rozwoju, zdrowia, bezpieczeństwa lub funkcjonowania społecznego,

zaś

Czynnikami chroniącymi są te właściwości jednostek lub środowiska społecznego, których występowanie wzmacnia ogólny potencjał zdrowotny człowieka i zwiększa jego odporność na działanie czynników ryzyka⁵.

Rodzina – podstawowa, naturalna i najsilniej działająca na dziecko grupa społeczna – może stanowić zarówno czynnik ryzyka, jak i czynnik chroniący. Przyjmuje się, że jest ona zaliczana do tych czynników ryzyka, które działają w sposób pośredni ale długofalowy. Nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez rodzica/rodziców, konflikty w rodzinie, zachowania dewiacyjne rodziców, ich długa nieobecność w życiu dziecka i nieprawidłowe postawy wychowawcze sprzyjają rozwojowi niekorzystnych zachowań.

Z drugiej strony dobra atmosfera w rodzinie, wsparcie emocjonalne dziecka, akceptacja jego obecności w rodzinie, rozumienie potrzeb rozwojowych i opieka przynajmniej jednego z rodziców są czynnikami chroniącymi. Tylko ten rodzic, który jest świadomy odpowiedzialności, jaka na nim ciąży w związku z posiadaniem potomstwa, świadomy siebie i przyjętego systemu wartości, mający jasne zasady etyczne, może być wzorcem postaw i zachowań dla dzieci.

Funkcjonowanie rodziny jako czynnika chroniącego wiąże się realizacją celów profilaktyki wyróżnionych przez Zbigniewa Gasia. Autor

⁵ K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003, s. 88-92.

podał dziesięć dążeń, które są ponadczasowe i uniwersalne, stanowią wytyczne dla każdego poziomu czy rodzaju profilaktyki:

- postulat *rozpowszechniania prawdziwych i realnych informacji o zjawisku, którego profilaktyka dotyczy* (aspekt wiedzy i umiejętności jej przekazywania, bez komunikatów perswazyjnych, grożenia, straszenia);
- *kształtowane świadomych wzorców konsumpcyjnych;*
- *konieczność kształtowania umiejętności interpersonalnych, samooceny i samodyscypliny;*
- *rozwijanie powyższych umiejętności interpersonalnych, a szczególnie umiejętności empatii, współpracy, komunikowania się, rozwiązywania konfliktów;*
- *rozwijanie w dziecku umiejętności podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów, a zatem kształtowanie odpowiedzialności za siebie, tak, aby dziecko posiadało zdolność do wybierania pozytywnych stylów życia;*
- *pomoc dziecku w relacji z otoczeniem – w tym rozwijanie związków z grupą społeczną, a także poczucia odpowiedzialności za tę grupę, do której dziecko należy. Mowa nie tylko o rodzinie i grupie rówieśniczej czy klasie szkolnej, ale również o szerszej społeczności lokalnej;*
- *rozwijanie w dziecku dojrzałej odpowiedzialności, jako właściwego wzorca ról do naśladowania przez innych (obejmujący np. styl życia, postawy wobec używania środków odurzających);*
- *dbałość o rozwój całego systemu rodzinnego, społecznego, w tym również środowiska zawodowego (pracy), który podniósłby jakość życia wszystkich członków;*
- *uwzględnienie w działaniach konieczności kształtowania reguł prawnych i publicznych tak, by były zgodne z ludzkimi potrzebami i wspierały pozytywne style życia, co zdaje się szczególnie ważne w dniu dzisiejszym, w czasach dyskusji o legalizacji narkotyków nazywanych błędnie „miękkimi” oraz walki z dopalaczami;*
- *umożliwianie wczesnego rozpoznania, diagnozowania zagrożeń oraz rozwijania strategii przeciwdziałania, bazujących na znajomości przyczyn szkodliwych uwarunkowań⁶.*

⁶ Z. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993, s. 14.

Jak zostało powiedziane, podstawowym założeniem rodzicielstwa zastępczego jest otoczenie dziecka opieką i wychowaniem w sytuacji, w której nie ma ono możliwości wzrastania w rodzinie naturalnej, biologicznej. Aby rodzina zastępcza dobrze wypełniała swoje funkcje i zadania, musi być czynnikiem chroniącym. Powstaje więc pytanie, czy spokrewnione rodziny zastępcze, które przeważają w systemie pieczy zastępczej, są czynnikami chroniącymi? Pytanie to wymaga pogłębionych analiz jakościowych, natomiast biorąc pod uwagę dane statystyczne dotyczące przyczyn umieszczenia dzieci w rodzinach zastępczych, trzeba jasno powiedzieć, że uzależnienia rodziców i niewydolność wychowawcza z nimi związana, znajdują się na pierwszym miejscu. Pozostawienie dziecka w tym trudnym systemie rodzinnym i – jak pokazują badania – często nadal w tym samym domu z rodzicami biologicznymi, z całą pewnością jest czynnikiem ryzyka. Ponadto, jak wynika z rozmów z pracownikami ośrodka pomocy społecznej, problemy są w tych rodzinach dziedziczone, wstępni oraz rodzeństwo nie są wolni od problemów, które towarzyszą im zarówno przed, jak i po objęciu funkcji zastępczej rodziny spokrewnionej.

Obecnie w Polsce podstawą prawną funkcjonowania rodzicielstwa zastępczego jest Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej⁷. W myśl jej zapisów należy bezwzględnie pracować z rodziną tak, aby była ona zdolna samodzielnie wypełniać swoje funkcje. Umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej powinno być ostatecznością podejmowaną w sytuacji, w której wyczerpano inne możliwości wsparcia rodziny⁸. Założeniem zaś rodzicielstwa zastępczego jest tymczasowość – dziecko powinno być umieszczone w rodzinie zastępczej na taki okres, który pozwoli naturalnej rodzinie odzyskać funkcjonalność. Dzieciom pozbawionym możliwości wychowania

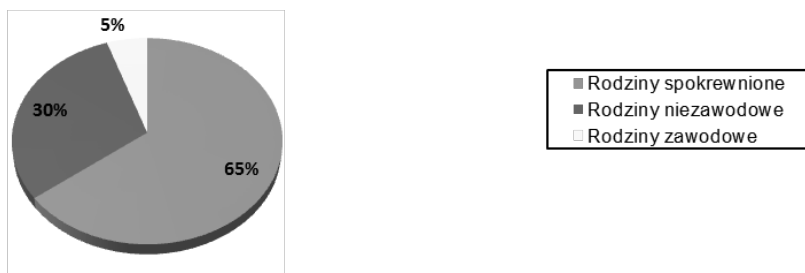
⁷ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887.

⁸ Ustawa precyzuje formy wsparcia rodziny biologicznej, mówiąc o: pracy z rodziną i pomocy w opiece i wychowaniu dziecka (art. 8.2 Ustawy). W punkcie 1 art. 8 ustawodawca podaje z kolei siedem szczegółowych zadań, którymi są: 1) analiza sytuacji rodziny i środowiska rodzinnego oraz przyczyn kryzysu w rodzinie; 2) wzmocnienie roli i funkcji rodziny; 3) rozwijanie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziny; 4) podniesienie świadomości w zakresie planowania oraz funkcjonowania rodziny; 5) pomoc w integracji rodziny; 6) przeciwdziałanie marginalizacji i degradacji społecznej rodziny; 7) dążenie do reintegracji rodziny.

w rodzinie biologicznej zapewnia się nie tylko opiekę, wychowanie i zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, ale i pracę z rodziną pochodzenia, która umożliwi odbudowę więzi.

Największą grupę rodzin zastępczych w Polsce stanowią rodziny spokrewnione, które tworzą wstępni lub rodzeństwo dziecka. Pozostałe dwie grupy rodzin zastępczych to rodziny niezawodowe i zawodowe, w tym rodziny zawodowe pełniące funkcję pogotowia rodzinnego i zawodowe specjalistyczne. Obok rodzin zastępczych do form pieczy zastępczej ustawa włączyła rodzinne domy dziecka.

Wykres 1. Rodziny zastępcze w Polsce w 2014 roku z uwzględnieniem poszczególnych typów



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Departamentu Polityki Rodzinnej MPiPS (na podstawie sprawozdań MPiPS-03 oraz sprawozdań rzeczowo-finansowych z wykonywania zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej za lata 2012-2014).

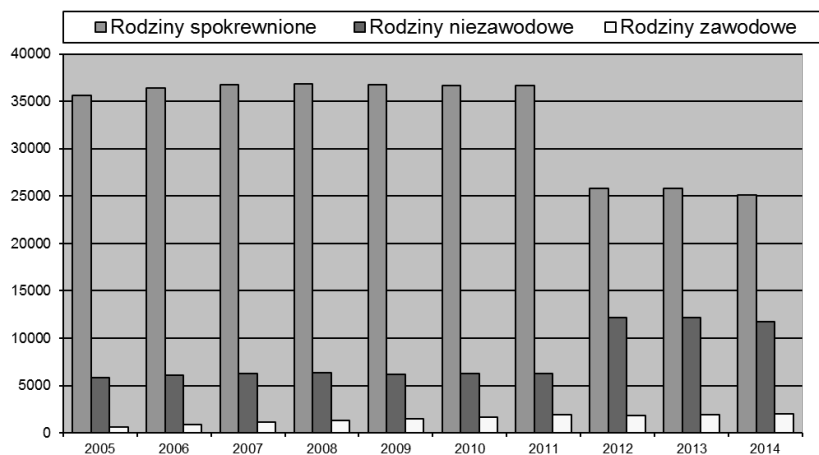
Dominacja spokrewnionych rodzin w systemie pieczy zastępczej spowodowana jest trzema zasadniczymi czynnikami:

1. uwzględnieniem prymatu rodziny naturalnej – dziadkowie dziecka lub jego pełnoletnie rodzeństwo, mogący sprawować opiekę w sytuacji jej chwilowego braku ze strony rodziców, są pierwszym środowiskiem, które bierze się pod uwagę w poszukiwaniach rodziny zastępczej; więź, reintegracja rodziny i uznanie jej wartości w procesie wychowania dziecka powoduje, że większość programów wspierających skierowana jest właśnie ku niej;
2. uwzględnienie czynnika finansowego – decydujący o wyodrębnieniu tego typu rodzin stopień pokrewieństwa (wstępni i rodzeństwo) umożliwia powstanie obowiązku alimentacyjnego;

3. niewielka liczba rodzin zawodowych – choć liczba ta stale rośnie (od 625 rodzin w 2004 roku do 2024 w 2014 roku) nadal jest niewystarczająca wobec społecznych potrzeb.

Analizując dane dotyczące rodzin zastępczych w Polsce z lat 2005-2014 (wykres 2), można wysnuć wniosek, że na przestrzeni dekady zmieniła się struktura pieczy zastępczej, spadła liczba rodzin spokrewnionych na rzecz dwukrotnego wzrostu liczby rodzin niezawodowych i ponad trzykrotnego wzrostu liczby rodzin zawodowych. Jednocześnie podnosi się świadomość rodzin niespokrewnionych na temat konieczności odbudowania zerwanych więzi dziecka z rodziną pochodzenia, do której winno ono wrócić po kryzysie. Można to wiązać z profesjonalizacją pieczy zastępczej. Dbanie o dobro dziecka i zaspokojenie jego potrzeb, współpraca z rodziną biologiczną, ze środowiskiem szkolnym i samorządem lokalnym a także z instytucjami pozarządowymi, to główne zadania przeszkolonych rodzin niespokrewnionych.

Wykres 2. Liczba rodzin zastępczych z podziałem na typy w latach 2005-2014



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Departamentu Polityki Rodzinnej MPiPS (na podstawie sprawozdań MPiPS-03 oraz sprawozdań rzeczowo-finansowych z wykonywania zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej za lata 2012-2014).

Podsumowując, należy zauważyć, że mimo wzrostu liczby rodzin zawodowych nadal dominującą formą opieki zastępczej są rodziny spokrewnione.

Spokrewnione rodziny zastępcze – szansa czy zagrożenie dla rozwoju dziecka?

U źródeł idei spokrewnionego rodzicielstwa zastępczego leży przekonanie, że dziecka pozbawionego możliwości wychowania przez biologicznych rodziców nie należy izolować od najbliższego środowiska, wyrwać z naturalnego systemu rodzinnego. Opiekę nad dzieckiem powierza się zatem dziadkom bądź starszemu, pełnoletniemu rodzeństwu, ewentualnie osobom z dalszej rodziny (niezawodowym rodzinom zastępczym). Takie rozwiązanie niesie za sobą wiele konsekwencji, których nie można sprowadzić do zero-jedynkowego modelu „dobre-złe”.

Tabela 1. Pozostawienie dziecka w rodzinie spokrewnionej jako szansa rozwojowa

Dziecko w rodzinie spokrewnionej – szanse	Dziecko w rodzinie niespokrewnionej (zawodowej i niezawodowej) – zagrożenia
Pozostawienie dziecka w rodzinie naturalnej	Oderwanie dziecka od systemu rodzinnego, co może być szczególnie niebezpieczne dla rozwoju emocjonalnego dzieci młodszych i budzić zachowania nieprzystosowawcze
Opiekę wychowawczą sprawują najbliżsi – osoby, które dziecko zna	Ryzyko zerwania więzi z rodziną naturalną
Zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, stałość ról	Brak poczucie bezpieczeństwa, nowe role, nieznanne osoby w otoczeniu
Nie zmienia się systemu rodzinnego	Pojawia się nowy system, do którego dziecko musi się przystosować

Źródło: Opracowanie własne.

Więź emocjonalna, obecna w rodzinach spokrewnionych, to podstawowa szansa rozwojowa dla dziecka. Dziadkowie, którzy najczęściej podejmują się roli rodziców zastępczych, oferują dzieciom nie tylko swoją miłość, ale przede wszystkim dłuższą i bardziej pogłębioną opiekę⁹. Niestety, opieka ta nie zawsze idzie w parze z wychowaniem, bowiem, jak zauważają koordynatorzy pieczy zastępczej, dziadkom brak specjalistycznej wiedzy i podejścia

⁹ Opieka w rodzinach spokrewnionych jest sprawowana znacznie dłużej aniżeli w rodzinach niespokrewnionych.

pedagogicznego, co przy występujących u dzieci zaburzeniach zachowania i przystosowania się do środowiska (głównie szkolnego), jest niekorzystne. Wśród zagrożeń wymienia się również wiek opiekunów zastępczych – znacznie wyższy niż w przypadku rodzin naturalnych. Ustawodawca nie podał górnej granicy wiekowej dla kandydatów na spokrewnionych rodziców zastępczych, sugerując się tym, że to nie wiek, ale zasoby i możliwości powinny decydować o tym, czy dziecko umieścić pod daną opieką. Słuszne poniekąd rozumowanie ma jedną wadę – bywa i tak, że opiekę zastępczą sprawują dziadkowie w wieku 75 lat i powyżej. Wskazuje się tu na naturalne ograniczenia zdrowotne związane z wiekiem oraz świadomość wychowawczą i uzależnione od niej metody, przy czym, co warto zauważyć, kandydaci na spokrewnione rodziny zastępcze nie są poddawani takiej samej ocenie i szkoleniom jak kandydaci na rodziny zawodowe – co wynika z faktu uwzględnienia prymatu rodziny naturalnej.

Tabela 2. Pozostawienie dziecka w rodzinie spokrewnionej jako zagrożenie rozwojowe

Dziecko w rodzinie spokrewnionej – zagrożenia	Dziecko w rodzinie niespokrewnionej (zawodowej i niezawodowej)
Nadal ten sam system rodzinny, który spowodował konieczność umieszczenia dziecka w pieczy zastępczej	Zmiana środowiska dziecka z dysfunkcyjnego na stabilne, respektujące potrzeby emocjonalne dziecka
Dziecko pozostaje najczęściej w tym samym domu rodzinnym (nadal zamieszkuje z rodzicami)	Praca z rodzina pochodzenia nad odbudową więzi, uwzględnienie więzi z rodzicami przez rodziców zastępczych szansą na poprawę sytuacji dziecka po możliwym powrocie
Zmienia się tylko opiekun prawny (fikcja prawna zmiany środowiska przez dziecko)	Zmienia się nie tylko opiekun prawny, ale również środowisko wychowawcze
Zagrożenia dla rozwoju pozostają, dziecko narażone jest nadal na depryzację potrzeb, na nieprawidłowe wzorce z otoczenia, na kontakt z alkoholem, innymi negatywnymi zachowaniami	Profesjonalne podejście przeszkolonej rodziny zastępczej, dobrze funkcjonującej i rozumiejącej swoje zadania, daje szansę na zaspokojenie emocjonalnych potrzeb dziecka i wszechstronny rozwój
Niska świadomość wychowawcza dziadków/rodzeństwa, chęć wynagrodzenia dziecku sytuacji, co może prowadzić do liberalizacji wychowania i pojawienia się nowych zagrożeń	Szansa na prawidłowe wzorce wychowawcze i adekwatne metody wychowania

Źródło: Opracowanie własne.

Krótką charakterystyka szans i zagrożeń płynących dla dziecka z faktu pozostawienia go pod opieką dziadków/pełnoletniego rodzeństwa pokazuje, że spokrewnione rodziny zastępcze niosą ze sobą ryzyko utrwalenia niepożądanych wzorców zachowań. Dziecko nadal pozostaje w krzywdzącym systemie rodzinnym¹⁰, często poza formalną zmianą opiekuna w jego życiu nie następuje żaden zwrot – nadal mieszka z rodzicami, w tym samym domu. Funkcjonuje w ramach tego samego patologicznego systemu, od którego, orzeczeniem Sądu, należało go odseparować. Trudno w takiej sytuacji uznać rodzinę za czynnik chroniący.

Rodziny zastępcze na terenie miasta Tarnobrzeg

Główny problem badawczy przedstawionych dociekań zawiera się w pytaniu: Jakie działania profilaktyczne należy podjąć w odniesieniu do spokrewnionych rodzin zastępczych? Rozległy temat badań nie znajduje wyczerpania w krótkim opracowaniu, stąd też do dalszych rozważań autorka wybrała miasto Tarnobrzeg, w którym odzwierciedlenie znajduje trend ogólnopolski. Zgodnie z nim ponad połowę form rodzinnej pieczy zastępczej stanowią rodziny spokrewnione (w Tarnobrzegu 78,1%, w skali całego kraju – 65%).

Tarnobrzeg jest miastem na prawach powiatu, leżącym w województwie podkarpackim. Od połowy ubiegłego stulecia znany jako największy w Polsce ośrodek wydobywania i przetwórstwa siarki (w chwili obecnej w likwidacji). W latach 1975-1999 był siedzibą władz województwa tarnobrzecznego.

Dane empiryczne dotyczące pieczy zastępczej przedstawione poniżej zebrane zostały metodą analizy dokumentów, uzupełnionej informacjami z wywiadów niestandardyzowanych, pogłębionych. Analizy dokonano w nurcie interpretatywnym.

¹⁰ Cytując Lidię Winogrodzką: „Nie bez powodu rodzicom naturalnym dziecka odebrano lub ograniczono władzę rodzicielską”, L. Winogrodzka, *Rodziny zastępcze i ich dzieci*, Lublin 2007, s. 102.

Obecnie w Tarnobrzegu funkcjonują 32 rodziny zastępcze, w których przebywa 44 dzieci. Ze względu na stopień pokrewieństwa opiekunów wobec dzieci, rodziny zastępcze dzielą się na:

- zawodowe niespokrewnione z dzieckiem, czyli takie rodziny zastępcze, w których między opiekunami a dziećmi nie występuje żadne pokrewieństwo, a jeden z opiekunów jest zatrudniony przez Prezydenta Miasta na podstawie umowy o pracę. W Tarnobrzegu funkcjonuje tylko 1 zawodowa rodzina zastępcza dla 3 dzieci;
- niezawodowe rodziny zastępcze to takie, w których opiekunowie nie są spokrewnieni z dzieckiem, lub pomiędzy nimi występuje pokrewieństwo w linii bocznej. W Tarnobrzegu funkcjonuje 6 niezawodowych rodzin zastępczych, w których przebywa 8 dzieci;
- spokrewnione z dzieckiem rodziny zastępcze, są to rodziny utworzone przez dziadków bądź rodzeństwo dziecka. W Tarnobrzegu obecnie funkcjonuje 25 spokrewnionych rodzin, w których wychowuje się 33 dzieci.

Tabela 3. Rodziny zastępcze w Tarnobrzegu

	2014		2015		2016	
	Liczba rodzin	Liczba dzieci	Liczba rodzin	Liczba dzieci	Liczba rodzin	Liczba dzieci
Zawodowe	1	3	1	3	1	3
Niezawodowe	7	7	7	9	6	8
Spokrewnione	33	47	30	41	25	33
Razem	41	57	38	53	32	44

Źródło: Dane Działu Pieczy Zastępczej Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Tarnobrzegu.

Rodziny te objęte są opieką Działu Pieczy Zastępczej Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie, w skład którego wchodzi:

- koordynatorzy pieczy zastępczej – 2 osoby,
- psycholog – 1 osoba,
- specjalista ds. rodziny – 1 osoba.

Wszystkie rodziny zastępcze zostały ustanowione przez Sąd Rodzinny.

Rodziny zastępcze są objęte przez pracowników Działu Pieczy Zastępczej wszechstronną pomocą tj.: finansową, socjalną, pedagogiczną,

psychologiczną i prawną. Pracujący z każdą rodziną zastępczą koordynator rodzinnej pieczy zastępczej obejmuje opieką 15 rodzin poprzez udzielanie wsparcia, monitorowanie środowiska rodzinnego i sytuacji szkolnej dzieci, umożliwia dostęp do pomocy psychologicznej, pedagogicznej i wychowawczej, monitoruje usamodzielnienie wychowanków opuszczających instytucjonalne i rodzinne formy pieczy zastępczej.

Działania na rzecz rodzin zastępczych w środowisku. Jaka profilaktyka dla rodzin zastępczych?

Uznając prymat rodziny naturalnej, instytucje i osoby wspierające rodziny są świadome wskazanych problemów. Organizują zatem działania na rzecz rodzin zastępczych, zarówno spokrewnionych, jak i niezawodowych oraz zawodowych.

Z uwagi na znaczną przewagę rodzin spokrewnionych na badanym terenie (78,12%, przy 18,75% rodzin niezawodowych tworzonych przez krewnych linii bocznej i 3,13% rodzin zawodowych) która odzwierciedla, jak powiedziano, trend ogólnopolski, rozważania dotyczące potrzeb profilaktycznych będą dotyczyły właśnie ich. Drugim powodem poświęcenia większej uwagi rodzinom spokrewnionym będzie fakt, że ustawa o wspieraniu rodziny wiele miejsca poświęca obowiązkowi szkolenia rodzin zawodowych, które – podobnie jak osoby tworzące rodzinne domy dziecka – muszą spełnić szereg warunków, by przyjąć do siebie dzieci¹¹. Wśród nich znajduje się konieczność posiadania odpowiednich predyspozycji osobowościowych i motywacji do pełnienia tej funkcji, a także niekaralność, nieposzlakowana opinia w środowisku i rękojmia zapewnienia odpowiednich warunków dzieciom.

Środowisko rodzin spokrewnionych również podlega diagnozie przed powierzeniem dzieci, jednak wymagania wobec opiekunów są

¹¹ Ustawodawca mówi, między innymi, że kandydaci do pełnienia funkcji rodziny zastępczej zawodowej, rodziny zastępczej niezawodowej lub do prowadzenia rodzinnego domu dziecka są obowiązani posiadać świadectwo ukończenia szkolenia organizowanego przez organizatora rodzinnej pieczy zastępczej. Od rodzin spokrewnionych zaświadczeń nie wymaga się.

mniej rygorystyczne – tu decyduje przede wszystkim więź rodzinna i stopień pokrewieństwa uwzględniający obowiązek alimentacyjny. Państwo nie ingeruje tu również w sposób wychowania dzieci.

Trzecią i ostatnią motywacją dla rozważenia problemu kierunku i rodzajów działań profilaktycznych w środowisku rodzin spokrewnionych jest fakt obciążenia opiekunów problemami dzieci/rodziców, którym małoletnich odebrano. Wstępni, czyli dziadkowie małoletnich powierzanych pod opiekę, to rodzice ich biologicznych rodziców. Czy gubiąc wpływ na własne dzieci, będą potrafili ustrzec wnuki przed uzależnieniami?

Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Tarnobrzegu realizując działania wynikające z Ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, powołał Zespół wspierania rodziny i pieczy zastępczej. Jego cele przedstawiają się następująco:

1. Udzielanie specjalistycznej pomocy psychologicznej, pedagogicznej i prawnej członkom rodzin zastępczych.
2. Prowadzenie przez ośrodek zespołów okresowej oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej oraz rodzin zastępczych.
3. Sporządzanie oceny sytuacji dziecka przebywającego w pieczy zastępczej, rodzin zastępczych do sądu rejonowego w Tarnobrzegu.
4. Prowadzenie szkoleń kandydatów do pełnienia funkcji rodzin zastępczych spokrewnionych, ich diagnozowanie i opiniowanie.
5. Objęcie rodzin zastępczych pomocą koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej.
6. Zapewnienie rodzinom zastępczym szkoleń mających na celu podnoszenie ich kwalifikacji.
7. Współpraca ze środowiskiem lokalnym: ośrodkami pomocy, sądami, instytucjami oświatowymi i kościelnymi.
8. Organizowanie dla rodzin zastępczych pomocy wolontariuszy.
9. Realizowanie programu wspierania rodziny i rozwoju pieczy zastępczej.

Cele te są realizowane poprzez wypełnianie konkretnych zadań Zespołu ds. Pieczy Zastępczej w Tarnobrzegu:

1. Kompletowanie dokumentacji i wydawanie skierowania dzieci do placówek opiekuńczo-wychowawczych.

2. Uczestnictwo w ocenie dzieci, dokonywanej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.
3. Kompletowanie dokumentacji i wydawanie decyzji przyznającej rodzinom zastępczym świadczenia pieniężne na pokrycie kosztów utrzymania umieszczonych dzieci, oraz świadczenia fakultatywne, wynikające z ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.
4. Przygotowywanie porozumienia z powiatami ościennymi w sprawie warunków finansowania pobytu dzieci w pieczy zastępczej.
5. Przygotowywanie listy wypłat świadczeń i kwartalne rozliczenia.
6. Kompletowanie dokumentacji i wydawanie decyzji w sprawie odpłatności rodziców biologicznych za pobyt dzieci w pieczy zastępczej.
7. Ścisła współpraca z Sądem Rodzinnym w sprawach dotyczących sytuacji dzieci pozbawionych opieki rodziców.
8. Opracowywanie i monitorowanie programów usamodzielnienia dla pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej.
9. Kompletowanie dokumentacji i wydawanie decyzji przyznających świadczenia usamodzielnianym wychowankom.
10. Monitoring mieszkań chronionych.
11. Przygotowywanie decyzji w sprawie kierowania i odpłatności za pobyt osób w mieszkaniach chronionych będących na terenie miasta Tarnobrzega.
12. Opracowywanie dokumentacji osób kierowanych do Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych.
13. Zapewnianie poradnictwa rodzinom zastępczym i usamodzielnianym wychowankom pieczy zastępczej.
14. Udzielanie specjalistycznej pomocy psychologicznej, pedagogicznej i prawnej członkom rodzin zastępczych.
15. Prowadzenie w środowisku okresowych ocen sytuacji dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej oraz rodzin zastępczych.
16. Sporządzanie pisemnych ocen sytuacji dzieci przebywających w pieczy zastępczej, rodzin zastępczych do Sądu Rejonowego w Tarnobrzegu.
17. Prowadzenie szkolenia kandydatów do pełnienia funkcji rodzin zastępczych spokrewnionych, ich diagnozowanie i opiniowanie.

18. Zapewnianie rodzinom zastępczym szkoleń mających na celu podnoszenie ich kwalifikacji w ramach comiesięcznych spotkań „Szkoły dla rodziców” i „Grupy wsparcia” oraz szkoleń z zaproszonymi gośćmi w ramach współpracy z innymi instytucjami.
19. Współpraca z rodzinami biologicznymi wychowanków przebywających w rodzinach zastępczych w ramach usprawnienia kontaktów i możliwości powrotu do rodziny.
20. Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wsparcia rodzinom zastępczym i ich wychowankom.
21. Przeprowadzanie badań psychologicznych oraz sporządzanie opinii dotyczących motywacji i predyspozycji dla kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej.
22. Współpraca rodzin zastępczych z koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej.
23. Współpraca ze środowiskiem lokalnym: ośrodkami pomocy, sądami, instytucjami oświatowymi i kościelnymi.
24. Organizacja dla rodzin zastępczych pomocy wolontariuszy.
25. Realizacja Program Wsparcia Rodziny i Rozwoju Pieczy Zastępczej, którego celami szczegółowymi są:
 - a. profilaktyka środowiska lokalnego w zakresie promowania społecznie pożądanego modelu rodziny,
 - b. wspieranie rodzin przeżywających trudności w wypełnianiu funkcji, a związanych z opieką i wychowaniem dzieci,
 - c. propagowanie i wspieranie procesu powstawania niezawodowych i zawodowych rodzin zastępczych, w tym pełniących funkcję pogotowia rodzinnego poprzez popularyzowanie idei rodzicielstwa zastępczego,
 - d. wzmocnienie funkcjonujących rodzin zastępczych poprzez podniesienie ich kompetencji oraz utworzenie rodziny pomocowej,
 - e. praca z rodzinami niewydolnymi w zakresie sprawowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej, zagrożonymi umieszczeniem dziecka w pieczy zastępczej,
 - f. współpraca z Sądami oraz innymi instytucjami w zakresie oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej,
 - g. wspieranie procesu usamodzielnia pełnoletnich wychowanków opuszczających pieczę zastępczą.

26. Prowadzenie kampanii na rzecz pozyskiwania kandydatów do pełnienia funkcji rodzin zastępczych.
27. Zabezpieczanie opieki dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych w ramach potrzeb.

Powyższe zadania realizowane są w różnych formach:

- praca organizacyjno-administracyjna,
- diagnoza i opiniowanie kandydatów na rodziców zastępczych, w tym również monitorowanie sytuacji po umieszczeniu dziecka w rodzinie,
- praca z rodziną w jej środowisku,
- wsparcie psychologiczno-pedagogiczno-prawne,
- organizowanie wsparcia ze strony specjalistów (jeśli jest konieczne),
- ciągłe doskonalenie kwalifikacji rodziców w ramach comiesięcznych spotkań (dwie formy organizacyjne „Szkoła dla rodziców”, „Grupa wsparcia”).

Profilaktyka zachowań ryzykownych jest uwzględniana w powyższych celach i zadaniach, jednak nie przybiera formy odrębnych, specjalistycznych działań. Mają one charakter głównie interwencyjny i polegają na doradźnej pomocy w razie problemów, których w rodzinach nie brakuje.

Taka profilaktyka nie może być skuteczna, ponieważ brakuje jej podstawowego elementu – programu opartego na realnej diagnozie potrzeb rodzin w tym zakresie. Za Zbigniewem Gasiem przyjmuję, że „program profilaktyczny to odpowiednio dobrany przez specjalistów i uporządkowany zbiór treści i działań, których realizacja prowadzi do zamierzonych, konkretnych zmian w jakości funkcjonowania jednostki lub grupy”¹².

Autor podaje również jego konieczne elementy, takie jak:

- szczegółowe cele i zadania profilaktyczne,
- strukturalizowane treści profilaktyczne,
- zalecenia dotyczące organizacji i sposobu realizacji programu profilaktycznego,
- określone środki dydaktyczne,
- wykaz literatury dla rodzin i realizatorów,
- procedurę badania efektywności programu.

¹² Z. Gaś, *Szkolny Program Profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa 2003, s. 33.

Bez jasnego i klarownego programu profilaktycznego trudno mówić o efektywnym zapobieganiu niepożądanym zachowaniom dzieci umieszczanych w rodzinach spokrewnionych. Tym bardziej, że potrzeby profilaktyczne rodzin są specyficzne i należą do profilaktyki drugo-, a niejednokrotnie trzeciorzędowej.

Rodzice zastępczy (głównie dziadkowie) posiadają dużą wiedzę na temat uzależnień, bowiem od lat borykają się z alkoholowym problemem własnych dzieci. Problemem, który razem z niewydolnością wychowawczą był główną przyczyną umieszczenia dzieci w rodzinie zastępczej. Znają środki psychoaktywne, posługują się fachową terminologią, znają procedurę leczenia. Dwukrotnie uczestnicząc w spotkaniach z rodzinami (w ramach comiesięcznych szkoleń), prowadząc zarówno grupę wsparcia, jak i szkołę dla rodziców, doświadczyłam złożonej problematyki potrzeb profilaktycznych. Już w trakcie zbierania oczekiwań część rodzin ujawniła, że nie potrzebuje wiedzy o środkach psychoaktywnych ani mechanizmach uzależnień, ponieważ zna je dobrze, ale fachowej pomocy w zakresie sposobów komunikacji z dziećmi. Problemem jest zarówno komunikacja na linii rodzice zastępczy – powierzone opiece dzieci, jak i na linii rodzice – dzieci własne. Ponadto dochodzi do zaburzeń komunikacji wynikających z dwoistości roli pełnionej przez rodziców zastępczych – z jednej strony są to nadal dziadkowie, których dotychczasowa komunikacja z wnukami (przed przysposobieniem) oparta była na innych zasadach (podobnie jest w przypadku rodzeństwa), z drugiej zaś, w chwili obecnej muszą pełnić rolę rodziców i wziąć odpowiedzialność nie tylko za opiekę, ale i za wychowanie dzieci.

Dużym problemem w badanych rodzinach są również niewłaściwe postawy wychowawcze oraz często brak dyscypliny, wynikający z chęci zadośćuczynienia wnukom trudnej sytuacji. Stąd pojawiają się: niekonsekwencja, liberalizm w wychowaniu, podejmowanie zadań za dziecko, tłumaczenie przejawów zachowań ryzykownych trudną sytuacją, często ukrywanie występków i prawdziwych problemów (nie zawsze zresztą dostrzeganych) w źle pojętym interesie dziecka. Ujawniają się również postawy nadopiekuńcze, kontrolujące, szczególnie w przypadku tych rodziców zastępczych, którzy dostrzegają we własnych wnukach cechy swoich dzieci. Ich zachowanie staje się jakby kompensatą niepowodzeń wcześniejszych (nie udało się z dzieckiem, uda się z wnukiem).

Stąd też do ewidentnych czynników ryzyka, którymi są: środowisko rodziców biologicznych dziecka, dotychczasowe niewłaściwe wzorce wychowawcze i brak wsparcia emocjonalnego, a nierzadko inne problemy (przemoc w rodzinie, bezrobocie, alkohol, brak zainteresowania potrzebami dziecka), dochodzą kolejne w postaci braku kompetencji wychowawczych rodziców zastępczych. Dobra wola, choć pożądana, nie wystarczy do prawidłowego rozwoju osobowego dziecka.

Pojawia się więc postulat podjęcia jakościowych, pełnych badań nad środowiskiem spokrewnionych rodzin zastępczych w kontekście profilaktyki, przez pojęcie której należy rozumieć

(...) proces, który wspiera człowieka w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu, przez zapewnienie pomocy potrzebnej mu w konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia, a w efekcie umożliwienie mu osiągnięcia subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego, bogatego życia¹³.

Podsumowując rozważania, należy wskazać te obszary działań, które wymagają szczególnej uwagi. Odpowiadając na pytanie postawione w tytule: „Jaka profilaktyka dla rodzin zastępczych?”, wskazać należy następujące postulaty:

- zwiększenie świadomości na temat znaczenia profilaktyki zachowań problemowych, w tym również na temat możliwości, jakie daje profilaktyka w procesie wspierania rodziny (naturalnej i zastępczej) i zapewnienia opieki i wychowania dzieciom;
- zastąpienie akcyjnych, informacyjnych działań o charakterze pseudoprofilaktycznym z dominującym aspektem profilaktyki negatywnej (informowanie o skutkach niewłaściwych zachowań) działaniami z zakresu profilaktyki pozytywnej, uwzględniającej nowe modele teoretyczne (modelowania zachowań, modyfikacji oczekiwań, modyfikacji subiektywnych norm, budowania więzi ze szkołą);
- uwzględnienie w procesie wspierania rodziny zarówno naturalnej, jak i zastępczej profesjonalnej profilaktyki, opartej na odpowiednim konstrukcie teoretycznym, zorganizowanej w całościowy program dopasowany do potrzeb środowiska;

¹³ Tamże, s. 19.

- w procesie diagnozowania środowiska pod kątem potrzeb profilaktycznych należy dokonać identyfikacji zarówno czynników ryzyka, jak i czynników chroniących;
- zwrócenie szczególnej uwagi na kompetencje rodziców zastępczych zarówno w obszarze komunikacji interpersonalnej, jak i metod wychowawczych, wsparcie ich umiejętności życiowych, takich jak umiejętność rozwiązywania konfliktów, stawiania granic, rozpoznawania i respektowania potrzeb własnych i potrzeb osób najbliższych, radzenia sobie z emocjami negatywnymi, korzystania z pomocy innych osób;
- uwzględnienie w procesie planowania działań dotychczasowych osiągnięć, duża wiedza rodziców zastępczych, wynikająca ze spotkań z ekspertami oraz z własnych doświadczeń, nie jest usystematyzowana, często informacje prawdziwe mieszają się ze stereotypami, należy zatem, badając potrzeby, zweryfikować dotychczasowe działania.

Postulaty te nie wyczerpują wszystkich potrzeb w zakresie profilaktyki, jakie posiadają rodziny zastępcze, stanowią jedynie wskazówki do tematu, który – choć ważny – zdaje się niesłusznie pomijany. Usprawiedliwiając ten stan rzeczy, można zwrócić uwagę na fakt krótkiego okresu obowiązywania ustawy o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej oraz liczne problemy do rozwiązania „tu i teraz”.

BIBLIOGRAFIA

- Gaś Z., *Profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczna, Warszawa 1993.
- Gaś Z., *Szkolny Program Profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, MENiS Warszawa 2003.
- Jamrożek M., *Rodzina zastępcza*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomysł, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Joachimowska M., *Rodzicielstwo zastępcze. Idea – problemy – analizy – kompetencje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Surdacki M., *Początki opieki nad dziećmi w Europie i w Polsce*, w: *Głodne dzieci w Polsce*, red. C. Kępski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.

Winogrodzka L., *Rodziny zastępcze i ich dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Rozdział V. Powszechnie obowiązki i prawa obywatelskie, art. 103, Dz.U. 1921 nr 44 poz. 267.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 Nr 149 poz. 887.

Dane statystyczne dotyczące rodzin zastępczych i placówek opiekuńczo-wychowawczych do 2013, opracowanie własne Departamentu Polityki Rodzinnej MPiPS na podstawie sprawozdań MPiPS-03 (liczba dzieci w ciągu roku) oraz sprawozdania rzeczowo-finansowego z wykonywania zadań z zakresu wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej za 2012 r. i 2013 r. (stan na dzień 30 grudnia) MPiPS, Departament Polityki Rodzinnej, file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Statystyka%20rodzin%20zastępczych%20i%20placówek%20opiekunczo%20wychowawczych%20do%202013%20(1).pdf (dostęp: 10.04.2016).

Profesjonalizm, doświadczenie i... poczucie humoru. Współpraca z rodzicami na polu profilaktyki zachowań problemowych młodzieży

Streszczenie

Poniższy artykuł opisuje wybrane techniki stosowane przez profilaktyków, którzy przygotowują się do nawiązania współpracy z rodzicami uczniów w zakresie realizacji programów profilaktycznych. Pierwsza część artykułu dotyczy konieczności współpracy profilaktyków i rodziców w świetle różnych teorii naukowych. Druga część artykułu wyjaśnia, jak profesjonalizm, doświadczenie i poczucie humoru powinny być postrzegane w kontekście działań zapobiegawczych i jak można je wykorzystać podczas współpracy z rodzicami.

SŁOWA KLUCZOWE

profilaktyka, rodzice, czynniki ochronne, współpraca
dom – szkoła

Professionalism, Experience and... a Sense of Humor. Collaboration with Parents on the Prevention of Problem Behavior Amongst Young People

Summary

The following article focuses on the process of the development of techniques for prevention workers who prepare themselves to establish cooperation with pupils' parents

based on professionalism, experience and a sense of humor. The first part of the article concerns the necessity of cooperation between prevention workers and parents, in view of various scientific theories. The second part of the article explains how professionalism, experience and a sense of humor should be perceived in the context of prevention and how they can prove to be useful during cooperation with parents.

KEYWORDS

prevention, parents, protective factor, home-school cooperation

Pomimo wielu zawirowań współczesnego świata, rodzina i szkoła nadal stanowią podstawowe środowiska wychowawcze. W codziennych rozmowach za przyczynę rozwoju zachowań problemowych młodzieży często uznaje się wpływ mediów, rozwój technologii czy przemiany obyczajowe. Pamiętajmy jednak, że nie każdy nastolatek ulega modzie na przykład na stosowanie dopalaczy. To od wpływu osób znaczących oraz jakości tworzonych relacji w dużej mierze zależy jego podatność na zachowania destrukcyjne.

W niniejszym artykule skupiono się na podkreśleniu znaczenia pracy profilaktycznej z rodzicami, jako sposobu na podniesienie skuteczności oddziaływań mających na celu prewencję zachowań problemowych młodzieży. W pierwszej części tekstu nacisk położono na opis potrzeby współpracy z dorosłymi na tym polu, w świetle uznanych teorii naukowych. Na dalszych kartach opracowania opisano propozycję standardów pracy profilaktycznej ze środowiskiem rodzinnym dziecka, w odniesieniu do tytułowych pojęć: profesjonalizmu, doświadczenia i poczucia humoru. Wskazówki te mogą okazać się pomocne w budowaniu warsztatu pracy dla debiutujących w zawodzie profilaktyka, lub też dla osób z dłuższym stażem, obdarzonych gotowością do kreatywnej refleksji nad wykonywaną rolą.

Konieczność współpracy z rodzicami

Jak zaznacza Joanna Szymańska:

(...) badania ewaluacyjne dostarczyły wiele dowodów, iż programy profilaktyczne adresowane do dzieci i młodzieży są bardziej efektywne, gdy

równoległe proponują zajęcia edukacyjne dla rodziców. Obecnie jest to standardem, choć nie wszyscy autorzy programów go respektują¹.

Cytowana autorka podkreśla również szczególną rolę nauczyciela jako profilaktyka będącego w codziennym kontakcie z uczniem. Pisze:

(...) wysokie wymagania, dawanie pozytywnych informacji zwrotnych, występowanie w roli mentora i powiernika buduje motywację ucznia i zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa. Rola nauczyciela jest nie do przecenienia w rozwijaniu odporności, zwłaszcza u tych dzieci, których rodzice są niezdolni do udzielania wsparcia².

Pozytywny wpływ osoby znaczącej spoza rodziny dziecka może uchronić je przed działaniem wielu niekorzystnych czynników blokujących prawidłowy rozwój.

Jak widać, obydwa środowiska – dom i szkoła – wywierają ogromny wpływ na życie dziecka. Dlatego ważne jest, aby rodzice i nauczyciele w sprawach istotnych mówili jednym głosem. Gdy przekazywane wartości stoją ze sobą w konflikcie, w dziecku może pojawiać się rozdarcie, ukształtowanie podwójnych standardów zachowania oraz powierzchnowa internalizacja obowiązujących w społeczeństwie norm.

Brak spójnych komunikatów ze strony szkoły i domu wydaje się szczególnie niebezpieczny w kontekście oddziaływań profilaktyki uzależnień i innych zachowań problemowych. Przykładowo: jeśli dziecko ma okazję uczestniczyć w pogadankach dotyczących spożywania alkoholu przez nieletnich, a tuż potem jest częstowane przez swoich opiekunów piwem, w jego myśleniu pojawia się chaos.

Troska o brak rozbieżności w przekazie ze strony obydwu opisywanych środowisk wychowawczych nabiera szczególnego znaczenia dla profilaktyki szczególnie dziś, w czasach, gdy pojawia się coraz więcej nowych zagrożeń dla prawidłowego rozwoju dziecka. Powszechny dostęp do nowych technologii i związane z nim powstawanie uzależnień, czy też obecność na rynku tzw. dopalaczy, to tylko niektóre z nich. Wielu rodziców bagatelizuje problem uzależnień behawioralnych, nie są świadomi tego, że dziecko może uzależnić się od używania

¹ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 49.

² Tamże, s. 51.

tabletu lub komórki. Warto, by rodzice i nauczyciele mieli wiedzę na temat tych problemów.

Postulat współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego na polu prewencji zachowań problemowych wydaje się być czymś naturalnym, o ile przyjmuje się optykę dobra dziecka. Karolina Kmieciak-Jusięga w jednym w swoich artykułach podkreśla, że:

(...) szkoła winna być głównym miejscem spotkania między nauczycielem i rodzicem, dla dobra dziecka. Jest najważniejszym miejscem oddziaływań profilaktycznych, które mają na celu przede wszystkim rozwój pozytywnych relacji między ludźmi³.

Niestety, współdziałanie mogą utrudniać problemy takie, jak: logika walki o rację, stereotyp uciążliwego rodzica i wtrącającej się nauczycielki.

Do puli problemów można doliczyć jeszcze zauważalną niechęć do brania odpowiedzialności za profilaktykę ze strony obu grup. Z badań fokusowych przeprowadzonych w 2012 roku przez Marcina Sochockiego wynika, że nauczyciele często nie postrzegają siebie jako profilaktyków, a wśród osób odpowiedzialnych za tę kwestię wskazują raczej osoby sławne, przyciągające uwagę dziecka⁴. Autor przytaczanego raportu podkreśla, że:

(...) nauczycielkom profilaktyka jawiła się jako coś odległego, wymagającego specjalistycznego przygotowania albo własnych doświadczeń związanych z uzależnieniem⁵.

Również z doświadczeń autorki niniejszego artykułu wynika, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice nie czują się kompetentni w zakresie profilaktyki. Wydaje im się, że to nie oni są za nią odpowiedzialni. Jako realizatorka programu profilaktycznego często słyszę wypowiedzi takie, jak ta: „Co ja, jako nauczyciel mogę zrobić? Przecież ja go

³ K. Kmieciak-Jusięga, *Kompetencje rodziców w obszarze zagrożeń i cyberzagrożeń dzieci. Implikacje dla profilaktyki szkolnej*, „World Journal of Theoretical and Applied Sciences” (*Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej – teoria i praktyka*) 2016, nr 1(4), s. 155.

⁴ M. Sochocki, *Nauczyciele i rodzice o profilaktyce w gimnazjach*, „Remedium” 2013, nr 2.

⁵ Tamże.

w domu nie pilnuję. Od wychowania jest dom”. Co ciekawe, rodzice często za złe zachowanie dziecka obwiniają właśnie środowisko szkolne. Przyczyn poszukują też m.in. w niewłaściwych wzorcach, które uczeń przejmuje od kolegów.

Z przytaczanych już wcześniej badań Sochockiego wynika też, że rodzice niechętnie włączają się w programy profilaktyczne organizowane przez szkołę, zwłaszcza gdy wiąże się to z koniecznością dodatkowego przyjsia do placówki⁶. Czego oczekuje rodzic, jeśli już przyjdzie na takie zajęcia? Zdaniem Kmieciak-Jusięgi, chce przede wszystkim uzyskać informacje o zachowaniach problemowych dziecka oraz otrzymywać wskazówki, jak sobie z nimi radzić⁷.

Angażowanie rodziców

Skuteczną receptą na przekonanie rodziców do zaangażowania się w sprawę profilaktyki wydaje się propozycja Joanny Szymańskiej, zawarta w rozdziale „Trzeba zacząć od dorosłych”. Tekst ilustruje rysunek przedstawiający rodzica z papierosem w ręku, pouczającego dziecko o szkodliwości używek. Autorka podkreśla, że prewencja zachowań problemowych przynosi dobre owoce wtedy, gdy przekaz, jaki kierujemy do dzieci, jest wzmocniany przez ich dorosłych opiekunów. Trzeba zatem uświadamiać im, jak wielki wpływ wywierają na swoje dzieci.

Argumentów naukowych przemawiających za koniecznością współpracy z rodzicami na polu prewencji zachowań ryzykownych młodzieży jest wiele. Przeanalizujmy krótko wybrane koncepcje zaliczane do podwalin współczesnej profilaktyki, z których wynika, jak wielkie znaczenie dla profilaktyki ma postawa dorosłych osób znaczących.

Jedną z nich jest teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury. Zakłada ona, że przekonania dziecka kształtują się na mocy mechanizmów modelowania i warunkowania poprzez wzmocnienia oraz naśladownictwa postaw osób znaczących. Zgodnie z tą teorią dorosły opiekun dziecka, który sam przejawia niepożądane zachowania i uznaje je

⁶ Tamże.

⁷ K. Kmieciak-Jusięga, *Kompetencje rodziców w obszarze zagrożeń...*, dz. cyt., s. 158.

za słuszne, swoim oddziaływaniem zmniejsza skuteczność oddziaływań profilaktycznych. Przykład takiej sytuacji podaje Szymańska:

Realizatorzy programów profilaktycznych sygnalizują, iż rodzice, a nawet nauczyciele, próbują czasami torpedować podejmowane działania, podając w wątpliwość informacje uzyskane przez dzieci w trakcie realizacji programu i tym samym podważając wiarygodność realizatora. Zachęcają nawet do dystansowania się wobec przekazywanych w programie wartości, np. abstenencji nieletnich⁸.

W świetle tych rozważań dążenie do korekty przekonań dorosłych, uwrażliwiania ich na problemy związane z uzależnieniami oraz włączenia ich w oddziaływania prewencyjne wydaje się koniecznością. Istotne jest również uświadamianie zarówno rodzicom dziecka, jak i nauczycielom, że są oni wzorami do naśladowania dla swoich podopiecznych.

Kolejne podejście naukowe, które skłania do refleksji na temat tego, jak ważna jest współpraca z rodziną dziecka poddawanego oddziaływaniom profilaktycznym, to koncepcja rozwoju psychoseksualnego Eriksona. Wynika z niej, że deficyty rozwojowe powstałe na skutek niezaspokojenia potrzeb mogą zwiększać ryzyko występowania zachowań problemowych. Wiele z tych zaniedbań wynika z niewydolności systemu rodzinnego, w którym funkcjonuje dziecko. Rolą profilaktyka jest uświadomienie rodzicom, jak ważne jest wspieranie prawidłowego rozwoju psychospołecznego dziecka w kontekście zmniejszenia prawdopodobieństwa wystąpienia zachowań ryzykownych. Również nauczyciel może wesprzeć opiekuna nie radzącego sobie z problemami swojego dziecka poprzez wskazanie miejsc, w których może uzyskać pomoc.

Konieczność zaangażowania rodziców w pracę profilaktyczną to też jeden z postulatów profilaktyki zintegrowanej. W latach dziewięćdziesiątych dostrzeżono, że dużo zachowań ryzykownych ma wspólne przyczyny. Wiele z nich związanych jest z nieprawidłowym funkcjonowaniem środowiska rodzinnego. Istotą tej koncepcji jest nie tylko prewencja różnorodnych zaburzeń, ale też oddziaływanie na możliwie

⁸ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 50.

szeroki zakres środowiska dziecka, a przede wszystkim na rodzinę i szkołę⁹. Zgodnie z tą teorią profilaktyka powinna polegać nie tylko na eliminacji czynników ryzyka, ale też na wzmacnianiu czynników ochronnych. Postulaty te oparto na koncepcji *resilience*. To właśnie w świetle teorii czynników ochronnych i czynników ryzyka praca z rodzicami wydaje się szczególnie istotna, dlatego ta koncepcja zostanie nieco szerzej opisana w artykule.

Autorzy popularyzujący to podejście na gruncie polskim to, m.in. Krzysztof Ostaszewski i Anna Borucka. Ich zdaniem

(...) koncentruje się (ono) na wyjaśnianiu fenomenu, jakim jest dobre funkcjonowanie niektórych jednostek mimo niekorzystnych warunków życia, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych. Koncepcja *resilience* akcentuje znaczenie czynników i mechanizmów chroniących w wieku rozwojowym. Z tych przyczyn może być bardzo użyteczna dla rozwijania programów profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży¹⁰.

Anglojęzyczny termin *resilience* nie ma jednego odpowiednika w języku polskim, dosłownie oznacza: odporność, elastyczność, sprężystość. W świetle opisywanej koncepcji można rozumieć go jako przezwycięzanie niekorzystnych warunków życiowych, prawidłowy rozwój mimo przeciwności losu. Na grunt nauk społecznych przeniósł go Emma Werner, prowadząca badania nad pozytywną adaptacją dzieci rozwijających się w niesprzyjających warunkach na wyspie Kauai¹¹.

Zgodnie z założeniami tej teorii niektóre dzieci mimo wzrastania w trudnych warunkach życia – biedzie, czy też alkoholizmie rodziców – bardzo dobrze radzą sobie w życiu. Na podstawie badań podłużnych zauważono, że występowanie czynników ryzyka nie zawsze owocuje występowaniem zachowań problemowych. Rozpoczęto poszukiwania dotyczące bodźców mających wpływ na równowagę wpływu niesprzyjających okoliczności rozwoju. Odkrycie mechanizmów

⁹ S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*, wydanie II rozszerzone, Kraków 2009, s. 48.

¹⁰ A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, nr 12(2), s. 587.

¹¹ Tamże, s. 588.

ochronnych stało się impulsem do nowego kierunku badań w profilaktyce, który cieszy się niesłabnącą popularnością aż do dziś¹².

Zdaniem Davida J. Hawkinsa do najistotniejszych czynników ochronnych kwalifikuje się umiejętności wychowawcze rodziców i pozytywną więź dziecka ze szkołą¹³. W opinii przywoływanej już wcześniej Emmy Werner należy do nich także bliska więź emocjonalna z matką lub inną osobą dorosłą z rodziny¹⁴.

Jak podkreśla Ostaszewski:

Wyniki wielu badań są zgodne co do tego, że odpowiednie praktyki wychowawcze rodziców i pozytywne relacje z dziećmi stanowią jeden z silniejszych czynników chroniących przed rozwojem zespołu zachowań problemowych (nadużywania substancji psychoaktywnych, ryzykowanych zachowań seksualnych, agresji, wykroczeń) u młodzieży w okresie dojrzewania¹⁵.

Z powyższych rozważań wynika, że wzmacnianie kompetencji wychowawczych rodziców i uświadomienie im roli, jaką pełnią w zapobieganiu występowania zachowań ryzykownych ich dzieci, to jedno z najistotniejszych wyzwań profilaktyki. W pierwszej części artykułu opisano, jak istotne znaczenie ma angażowanie dorosłych w oddziaływania prewencyjne w świetle różnych teorii. Prócz tego wspomniano, że ważny jest spójny przekaz ze strony szkoły i rodziny. Nadmieniono też o trudnościach związanych z brakiem poczucia kompetencji i przrzucaniem odpowiedzialności za prewencję, uwidaczniające się w obydwu środowiskach.

Klimat szkoły

W tym fragmencie tekstu zawarto rozważania na temat klimatu szkoły, który ułatwia prowadzenie zajęć profilaktycznych poprzez usprawienie kontaktu z rodzicami. Zamieszczono w nim przykłady dobrych

¹² K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, w: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, red. J. Mazur i wsp., Warszawa 2008, s. 19.

¹³ S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży*, dz. cyt., s. 104.

¹⁴ K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka...*, dz. cyt., s. 35.

¹⁵ Tamże, s. 38.

praktyk w kształtowaniu relacji szkoły z rodzicami uczniów. Wskazówki opracowano na podstawie poradnika dla nauczycieli i dyrektorów pt. *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną* autorstwa Kamili Hernik i Karoliny Malinowskiej.

1. Rola dyrektora szkoły (ważne jest, aby mocno podkreślił on znaczenie uczestnictwa rodziców w życiu szkoły oraz wyraził chęć współpracy. Nie można dopuścić do sytuacji, aby rodzic czuł się mało ważny i nieszanowany).
2. Dobry początek (bardzo istotny jest pierwszy kontakt z rodzicami dziecka. Kiedy od początku obydwie strony nastawione są przyjaźnie, szansa na pozytywny przebieg dalszej współpracy jest dużo większa).
3. Diagnoza oczekiwań rodziców w kwestii współpracy i komunikacji ze szkołą (warto przeprowadzić ankietę lub wywiad na temat sposobów komunikacji, na przykład telefon, mail, spotkania na dyżurze. Istotne jest również to, aby rodzic miał okazję wypowiedzieć się na temat własnych pomysłów co do współpracy ze szkołą).
4. Wiele kanałów kontaktu ze szkołą (możliwość uzyskiwania informacji na bieżąco, bez konieczności czekania na wywiadówkę, np. SMS-y, maile, dzienniczek ucznia, forum).
5. Partnerskie nastawienie (obopólny szacunek, akceptacja, poczucie bycia równorzędnymi partnerami ułatwia efektywną współpracę).
6. Świadomość dążenia do jednego celu (wspólne tworzenie koncepcji pracy szkoły, cele dostosowane do sytuacji i potrzeb uczniów, podkreślanie wspólnego celu, jakim jest prawidłowy rozwój dziecka).
7. Kontakty z obojgiem rodziców ucznia (dobrze, gdy ze szkołą kontaktuje się zarówno matka, jak i ojciec ucznia, łatwiej współpracować wtedy wspólne metody wychowawcze).
8. Zachęcanie do zaangażowania i dawanie konkretnych propozycji działań zamiast ogólników (apele, że potrzebne jest większe zaangażowanie bez wskazania konkretnych obszarów działań rzadko przynoszą skutek. Warto precyzować konkretne wskazówki, jak rodzice mogą wspomagać pracę szkoły. Często problemem nie jest niechęć do współpracy, ale poczucie braku

- wpływu na działanie instytucji lub brak pomysłu na to, jak się zaangażować).
9. Rozszerzenie roli rodziców (często rodzice traktowani są jako sponsorzy i organizatorzy imprez. Warto zachęcać ich do aktywności również w kwestiach merytorycznych dotyczących życia szkoły).
 10. Docenienie zaangażowania. Wykorzystanie motywacyjnej mocy podziękowań (zamiast narzekania, warto chwalić dobre praktyki. Taka postawa poprawia relacje na linii dom – szkoła, nie przytłacza rodziców, wyzwala dalszą inicjatywę).
 11. Skuteczne rozwiązywanie konfliktów (warto zadbać o otwartość, możliwość wypowiedzenia się, bezpośrednią formę kontaktu. Możliwe wsparcie mediatora lub psychologa).
 12. Włączenie uczniów do komunikacji szkoła – dom (warto aranżować spotkania trójstronne: uczeń – nauczyciel – rodzic, nie tylko w sytuacjach konfliktu. Dziecko zyskuje poczucie podmiotowości oraz ma okazję dostrzec, że celem dorosłych jest jego dobro)¹⁶.

W szkołach, w których panują dobre stosunki między rodzicami, nauczycielami i dyrekcją znacznie łatwiej przeprowadza się zajęcia profilaktyczne. Wzajemne antypatie, nierozwiązane konflikty zniechęcają rodziców do udziału w dodatkowych zajęciach. Zdarza się, że szkoły celowo organizują warsztaty w godzinach, w których większość z rodziców jest w pracy, przez co nie mogą oni uczestniczyć w warsztatach. Strasznie skąd problemu i narzekanie na dzieci zniechęca do dodatkowego kontaktu z nielubianą instytucją. Warto więc motywować dyrektorów szkół oraz nauczycieli do wzięcia odpowiedzialności za ton nadawany relacjom z rodzicami uczniów, po to, by przeprowadzane zajęcia profilaktyczne mogły wydać lepsze owoce.

Profesjonalny profilaktyk

Skoro wiemy już, że współpraca z rodzicami na polu profilaktyki jest istotna, warto zastanowić się, jak rozmawiać z dorosłymi, by przynosiła

¹⁶ K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Warszawa 2015, s. 48-50.

ona jak najlepsze efekty. W opisie dobrych praktyk pragnę skupić się na zawartych w tytule cechach – profesjonalizmie, doświadczeniu i poczuciu humoru jako podstawie do wypracowania pewnego standardu oddziaływań. Trudno jednak pisać o kompetencjach w tej profesji w momencie, w którym zawód profilaktyka wydaje znajdować się poza zapisem prawa.

Jak pisze Ostaszewski:

Tego zawodu w tej chwili nie ma, profilaktykę może realizować każdy kto chce, kto uzyska jakieś pieniądze na ten cel, a regulacje prawne wymagają, żeby określić kim on jest i co robi¹⁷.

Wspomniany autor postuluje konieczność wprowadzenia standardów w zakresie: wykształcenia, kluczowych kompetencji, listy lektur stanowiących podstawy teoretyczne oddziaływań¹⁸.

Pojawia się również pytanie, czym powinna charakteryzować się osoba zajmująca się zapobieganiem występowania zachowań ryzykownych. Jakim powinna być człowiekiem, by móc prowadzić zajęcia z młodzieżą dotyczące tak istotnych spraw jak uzależnienia, anoreksja, agresja? W rozporządzeniach prawnych znajdujemy zapisy o kompetencjach nauczyciela, w stosunku do zawodu profilaktyka takich regulacji brakuje.

W świetle Rozporządzenia Ministra absolwent studiów pedagogicznych „charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności”¹⁹. Oprócz tego

(...) ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzegania zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka; ma świadomość etycznego wymiaru diagnozowania i oceniania uczniów; odpowiedzialnie przygotowuje się do pracy²⁰.

¹⁷ K. Ostaszewski, *Kompetencje zawodowe profilaktyka*, www.profnet.org.pl

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

²⁰ Tamże.

Powyższe refleksje oraz przemyślenia powstałe na podstawie doświadczeń autorki w pracy profilaktycznej z dorosłymi przyczyniły się do nakreślenia pewnego zarysu współpracy profilaktycznej z rodzicami, bazującego na profesjonalizmie, doświadczeniu i poczuciu humoru.

Zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego PWN* profesjonalizm można rozumieć jako: „czyjeś duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy; zawodowe uprawianie jakiejś specjalności”²¹. Termin ten pochodzi od angielskiego słowa *profession*, oznaczającego: „zajęcie wymagające zdobycia szerokiej i specjalistycznej wiedzy oraz długich ćwiczeń, dzięki którym wykonujący je uzyskuje sprawność i skuteczność w działaniu”²². Obecnie można zauważyć trend, że przez profesję określa się zawód wymagający określonego wykształcenia, wiedzy i umiejętności.

Profesjonalistę od amatora odróżnia m.in. zawodowe zajmowanie się daną czynnością. Niestety, jak już wcześniej wspomniano, w naszym kraju nie ma jasnych wytycznych, kto może nazywać się profilaktykiem. Istnieją studia podyplomowe na takim kierunku, jednakże ich ukończenie nie jest wymagane do podjęcia pracy w tym zawodzie.

W rozumieniu autorki tego artykułu na profesjonalizm w zawodzie profilaktyka składają się następujące elementy:

1. Wiedza:
 - a. W znaczeniu wąskim – rozumiana jako informacje przekazywane w trakcie realizacji zajęć z uczniami, lub ich rodzicami.
 - b. W znaczeniu szerszym – znajomość teorii stanowiących podstawę współczesnej profilaktyki zachowań problemowych młodzieży.
 - c. Wiedza z zakresu psychologii wpływu, socjologii – znajomość procesów grupowych, technik pracy z dużą liczbą osób konieczna do doskonalenia warsztatu metodologicznego.
2. Umiejętności:
 - a. Komunikatywność, umiejętność jasnego formułowania myśli.
 - b. Umiejętności pracy z grupą – nawiązywanie kontaktu, podtrzymywanie uwagi, motywowanie do zaangażowania w zajęcia.

²¹ *Słownik języka polskiego PWN*, www.sjp.pwn.pl (dostęp: 15.10.2016).

²² L. Bohdanowicz, *Profesjonalizm w funkcjonowaniu rad nadzorczych spółek akcyjnych*, Łódź 2009, s. 46.

- c. Aktywne słuchanie.
 - d. Asertywność, umiejętność stawiania granic.
 - e. Elastyczność w doborze środków i metod.
 - f. Empatia, umiejętność wczucia się w sytuację uczestników zajęć.
 - g. Radzenie sobie ze stresem.
 - h. Podzielność uwagi.
3. Postawa etyczna:
- a. Jasna hierarchia wartości.
 - b. Poszanowanie wartości innych ludzi.
 - c. Mówienie prawdy, przekazywanie tylko sprawdzonych informacji.
 - d. Branie odpowiedzialności za swoją pracę, świadomość wpływu wywieranego na innych ludzi.

Powyższy schemat, będący opracowaniem własnym autorki, stanowi próbę usystematyzowanej odpowiedzi na pytanie: co oznacza profesjonalizm w pracy profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży, również w kontekście pracy z rodzicami.

Bez wątpienia do pracy z dorosłymi potrzebne jest przygotowanie merytoryczne. Prowadzone zajęcia w dużej mierze opierają się na przekazie informacji dotyczącej wybranych zachowań ryzykownych. Profilaktyk musi dysponować wiedzą m.in. na temat etiologii, diagnozy i leczenia lub rozwiązywania danego problemu. Przekaz informacji powinien być klarowny, zrozumiały dla osób o różnym wykształceniu, zwięzły i atrakcyjny w formie. Warto wzbogacić go o przystępną prezentację multimedialną, której slajdy posłużą jako rama do naszej wypowiedzi.

Jak już wcześniej wspomniano, profilaktyk musi dysponować również wiedzą przedmiotową dotyczącą wykonywanego zawodu. Pomocna w podejmowaniu skutecznych oddziaływań prewencyjnych jest m.in. znajomość teorii: społecznego uczenia się, koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona, *resilence*, profilaktyki zintegrowanej.

Wiedza z zakresu psychologii wpływu oraz socjologii ułatwia pracę w grupie, daje możliwość lepszego rozumienia procesów, jakie w niej zachodzą. Dzięki niej zyskujemy szansę bardziej skutecznego oddziaływania na odbiorcę. Z jej pomocą łatwiej zrozumieć np., że nawet sposób zaproszenia rodzica na spotkanie z profilaktykiem może rzutować na efektywność prowadzonych zajęć.

Kolejnym składnikiem profesjonalizmu w pracy profilaktycznej są zdaniem autorki tego opracowania umiejętności zawodowe realizatora zajęć. Aktywne słuchanie, jasne wyrażanie myśli, elastyczność, to cechy pożądane w pracy z ludźmi, a zwłaszcza z dużymi grupami.

Wydaje się, że ze względu na tematykę zajęć prowadzonych z rodzicami ich realizator powinien odznaczać się dużą wrażliwością i otwartością na drugiego człowieka, ale też stanowczością i asertywnym wyznaczaniem granic. W praktyce zdarza się, że przy omawianiu trudnych tematów związanych np. z mechanizmami uzależnienia jeden z uczestników zacznie płakać albo otwarcie przyzna, że omawiane problemy zna z autopsji. Zadaniem realizatora zajęć jest empatyczne okazanie zrozumienia przy jednoczesnym zasygnalizowaniu konieczności kontynuacji zajęć. Warto z taką osobą spotkać się po zajęciach, aby ją wysłuchać i zasugerować pomoc.

Do koniecznych umiejętności warto zaliczyć też umiejętność opowywania stresu w sytuacjach wystąpień publicznych. Realizator musi też sprawnie radzić sobie z tremą, różnymi reakcjami uczestników zajęć.

Ostatnim, lecz równie istotnym składnikiem profesjonalizmu uwzględnionym w schemacie, jest postawa etyczna realizatora. Praca z rodzicami wymaga szacunku wobec ich poglądów na życie i wychowanie, przy jednoczesnym zachowaniu czujności na wypowiedzi świadczące o potencjalnym zaniedbywaniu rozwoju dziecka.

Każdy program profilaktyczny w bardziej lub mniej bezpośredni sposób odwołuje się do jakiejś koncepcji człowieka. Warto pamiętać, że każdy człowiek ma prawo do własnych przekonań, o ile nie godzą one w dobro dziecka. Nie oznacza to jednak, że prowadzone zajęcia muszą być neutralne światopoglądowo. Co więcej, zważywszy na fakt, że duchowość i praktyki religijne są istotnym czynnikiem ochronnym, tego tematu w profilaktyce nie można przemilczeć. Do personalizmu chrześcijańskiego odwołują się m.in. rekomendowane programy, takie jak: Archipelag skarbów i CUDER²³. Jasno określona hierarchia wartości realizatora pozwala z przekonaniem zachęcać młodzież do refleksji nad sensem życia czy wstrzeźliwością seksualną przed

²³ Por. www.archipelagskarbow.eu; www.archezja.com; www.cuder.pl

ślubem. Ważne jest, aby nie narzucać swoich poglądów innym, ale przedstawiać je jako jedną z dróg życiowych – naszym zdaniem słuszną.

Doświadczenie zawodowe

Oprócz opisanego wcześniej profesjonalizmu w pracy realizatora zajęć profilaktycznych pomocne jest również doświadczenie zawodowe. Dzięki niemu możemy wykazać się większą elastycznością w doborze metod pracy z grupą, lepiej radzimy sobie w sytuacjach trudnych i nie musimy sztywno trzymać się scenariusza. Osoba początkująca często nadmiernie skupia się na drobnych potknięciach, nie wie, jak zareagować w sytuacjach nietypowych. Warto korzystać wtedy z rad innych, bardziej doświadczonych realizatorów.

Bardzo ciekawie o roli doświadczenia w pracy nauczyciela, profesji tak bliskiej profilaktyce, pisze Robert Kwaśnica:

O pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. (...) kompetencje, których ona wymaga są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany²⁴.

Jak widać, warsztat nauczyciela, pedagoga, czy też profilaktyka wymaga ciągłego doskonalenia – po to, by nadążyć za zmieniającym się światem, sytuacjami, w których do tej pory nie mieliśmy okazji się znaleźć.

Pisząc o roli doświadczenia zawodowego, mam na myśli nie tyle staż pracy liczony w latach, ile raczej refleksyjną postawę względem trudności, z jakimi się stykamy. Okazją do poszerzenia swoich umiejętności zawodowych jest oczywiście praktyka i prowadzenie zajęć pod nadzorem starszych stażem kolegów. Prócz tego warto organizować spotkania superwizyjne, przynajmniej w gronie własnych

²⁴ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 10.

współpracowników. Dobrym miejscem do dzielenia się doświadczeniami są również konferencje profilaktyczne, na których możemy podyskutować, zapoznać się z doniesieniami z najnowszych badań oraz wysłuchać wskazówek autorytetów w danej dziedzinie.

By skutecznie wzbogacać swój warsztat pracy profilaktyka, warto mieć w sobie otwartość na całościowe doskonalenie zawodowe. Przeczytane książki, warsztaty prowadzone przez ekspertów mogą stać się inspiracją do własnego rozwoju, modyfikacji stosowanych metod pracy. Ciekawym doświadczeniem autorki było uczestnictwo w warsztatach „Nasze dzieci w dżungli życia. Jak pomóc im przetrwać (wywiadówka profilaktyczna)?”, organizowanych przez Krzysztofa Wojcieszka, na których można było zapoznać się z metodami pracy z rodzicami ułatwiającymi nawiązywanie pierwszego kontaktu, podtrzymywanie uwagi uczestnika zajęć, technik wzmacniania motywacji do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Poczucie humoru w profilaktyce

Poczucie humoru może wydawać się pozornie najmniej istotne w pracy profilaktycznej z rodzicami. O roli humoru w pedagogice pisze m.in. Maria Dudzikowa. Autorka podkreśla, jak wiele funkcji może pełnić dowcip w życiu szkoły. Przykładowo: śmiech może demaskować fałsz, pozór, służyć wyładowaniu emocji, przełamaniu nudy, dawać poczucie wspólnoty, pełnić rolę maski emocjonalnej lub wymówki używanej w celu odwrócenia uwagi²⁵. Dowcip może służyć budowaniu porozumienia między nauczycielami i uczniami – w momencie gdy śmieją się razem, ale może też dzielić, gdy wyśmiewają się nawzajem za swoimi plecami²⁶.

Poczucie humoru może okazać się przydatne we współpracy z rodzicami, zwłaszcza w nawiązaniu pierwszego kontaktu, przełamaniu początkowego dystansu. Pojawienie się dyskomfortu u opiekuna dziecka w momencie gdy do szkoły, dobrze znanej mu instytucji, przyjeżdża osoba z zewnątrz po to, by udzielić mu wskazówek dotyczących wychowania, jest czymś naturalnym.

²⁵ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996, s. 20-32.

²⁶ Tamże, s. 37-38.

By przełamać dystans, warto wtedy w żartobliwy sposób dać do zrozumienia, że nie przyjeżdżamy po to, by pouczać rodziców, ale by udzielić im przydatnych informacji, które mogą okazać się pomocne w ochronie ich dzieci. Możemy z przymrużeniem oka powiedzieć, że tak naprawdę „gramy do jednej bramki”, ponieważ mamy wspólny cel, którym jest prawidłowy rozwój dziecka. W takiej sytuacji humor pełni funkcję afiliacyjną, służy umocnieniu funkcjonowania grupy, zmniejszeniu napięcia²⁷.

Poczucie humoru, które pozwala nabrać dystansu do rzeczywistości, może okazać się przydatne również na dalszym etapie współpracy profilaktycznej z rodzicami. Raz na jakiś czas może zdarzyć się sytuacja, że jeden z uczestników zajęć zacznie ostro krytykować pracę szkoły, reagować agresją, przerywać realizatorowi zajęć. W tej sytuacji warto wykazać się elastycznością, wysłuchać takiej osoby i z delikatnym przymrużeniem oka podziękować za wyrażenie opinii oraz poprosić o umożliwienie dalszego prowadzenia zajęć.

Pewna doza humoru może okazać się pomocna w zapobieganiu pojawienia się wypalenia zawodowego. Profesja profilaktyka jest zaliczana do grupy tak zwanych zawodów pomocowych. Ich cechą charakterystyczną jest m.in. „bliski kontakt interpersonalny wykorzystujący także procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej”²⁸. Z jednej strony praca realizatora zajęć profilaktycznych wymaga dużej dozy samokontroli w sferze emocji, z drugiej strony zaś okazywanie uczuć jest konieczne, aby skutecznie angażować uczestników w prowadzone zajęcia. Oprócz tego w tym zawodzie często mamy okazje stykać się z sytuacjami trudnymi, nierzadko zdarza się tak, że po przeprowadzonych warsztatach rodzic ma potrzebę porozmawiania z realizatorem w momencie, gdy zajęcia poruszą go emocjonalnie lub uświadomią to, że jego dziecko ma jakiś problem. Takie spotkania mają bardzo dużą wartość, bez wątpienia dla profilaktyka są źródłem satysfakcji z tego, że może komuś pomóc, skądinąd są jednak obciążające. Zdrowy dystans do rzeczywistości, autoironia i podchodzenie do życia z uśmiechem

²⁷ Por. J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Lublin 2009.

²⁸ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000, s. 99.

pozwalają na zachowanie równowagi emocjonalnej, a w konsekwencji lepsze funkcjonowanie zawodowe.

Podsumowanie

Podsumowując niniejszy artykuł, można wysunąć następujące tezy:

1. Współpraca z rodzicami na polu profilaktyki zachowań młodzieżowych podnosi skuteczność podejmowanych oddziaływań, co uwidacznia się w badaniach.
2. Potrzeba włączania dorosłych w oddziaływania prewencyjne znajduje uzasadnienie w literaturze (teoria wpływu społecznego, koncepcja *resilience* i inne).
3. Dobra współpraca na linii szkoła – dom ułatwia prowadzenie zajęć profilaktycznych.
4. Profesjonalizm rozumiany jako wysoki poziom wiedzy, umiejętności oraz odpowiednia postawa etyczna to kluczowe kompetencje profilaktyka.
5. W budowaniu warsztatu pracy z rodzicami przydatne jest doświadczenie. Nabywamy je poprzez przezwyciężanie trudności, refleksyjną postawę wobec własnych błędów, ale też na skutek wymiany dobrych praktyk ze współpracownikami.
6. W nawiązaniu kontaktu z rodzicami przydatne może okazać się również poczucie humoru. Cecha ta wydaje się pomocna również w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu.

BIBLIOGRAFIA

- Arendarska A., Wojcieszek K., *Przygotowanie do profilaktyki domowej*, PARPA, Warszawa 1997.
- Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, nr 12(2), s. 587-597.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dziewiecki M., *Profilaktyka integralna w szkole*, www.parpa.pl (dostęp: 11.05.2016).

- Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, WSIP, Warszawa 2006.
- Grzelak S., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce*, wydanie II rozszerzone, Rubikon, Kraków 2009.
- Grzelak S., *Diagnoza problemów i pozytywnego potencjału młodzieży. Raport z badań*, www.program.archipelagskarbow.eu (dostęp: 20.10.2016).
- Hernik K., Malinowska K., *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Kmieciak-Jusięga K., *Kompetencje rodziców w obszarze zagrożeń i cyber zagrożeń dzieci. Implikacje dla profilaktyki szkolnej*, „World Journal of Theoretical and Applied Sciences” (*Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w przestrzeni wirtualnej – teoria i praktyka*) 2016, nr 1(4), s. 151-160.
- Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K., *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków*, „Alkoholizm i Narkomania” 2008, nr 2, s. 173-199.
- Ostaszewski K., *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, w: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Raport z badań HBSC 2006*, red. J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2008.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Sochocki M., *Rodzice i profilaktyka*, „Remedium” 2002, nr 1, s. 18-19.
- Sochocki M., *Nauczyciele i rodzice o profilaktyce w gimnazjach*, „Remedium” 2013, nr 2.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Profilaktyka szkolna skierowana do rodzin odmiennych kulturowo

Streszczenie

W związku ze wzrostem liczby osób różniących się etnicznie i kulturowo w Polsce w niniejszym artykule opisano profilaktykę szkolną dla rodzin wywodzących się z różnych kultur. Aby pracować z takimi ludźmi, należy posiadać tak zwane kompetencje międzykulturowe, czyli zdolność do rozwijania ukierunkowanej wiedzy, umiejętności i postaw, które prowadzą do widocznych zachowań i komunikacji, są skuteczne i odpowiednie w interkulturowych interakcjach kultur.

SŁOWA KLUCZOWE

profilaktyka szkolna, rodziny odmienne kulturowo

School Prevention Programs Addressed to Families which are Culturally Different

Summary

This article describes school prevention programs addressed to families which are culturally different. The number of people who are culturally different in Poland is growing; at the same time, there is an increasing need for school prevention programs for these kinds of families. They have to be adequate to the challenges of a modern social-economical and multicultural environment. To work with people from different cultures we need to have intercultural competence, which is the ability to develop

targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behavior and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions.

KEYWORDS

School prophylaxis, culturally distinct families

Wstęp

Globalizacja, której charakterystyczną cechą jest to, że życie społeczne nie toczy się w obrębie konkretnych granic, stwarza nową jakość kulturową. Współcześnie naturalnym i coraz częstszym zjawiskiem są migracje, a one z kolei przyczyniają się do powstawania społeczeństw wielokulturowych, czy też małżeństw mieszanych etnicznie, rasowo, kulturowo lub narodowościowo, przyczyniających się do wyłaniania nowych rodzajów tożsamości kulturowej. Takie małżeństwa stają się normą, zjawiskiem statystycznie częstym, a nawet dominującym w niektórych społecznościach wielokulturowych.

W dobie globalizacji pojawianie w polskiej szkole osób z odmiennych kręgów kulturowych stało się również częstym zjawiskiem. Taki bezpośredni kontakt z człowiekiem należącym do innej grupy etnicznej, do innej grupy narodowej, wyznającym odmienną religię rodzi automatyczne poczucie dystansu kulturowego.

Procesy wchodzenia w relacje międzykulturowe na terenie Polski będą się nasilać. Można powiedzieć, że w społeczeństwie polskim następuje istotna zmiana społeczna „od homogeniczności do heterogeniczności, od jedności do różnorodności”¹. Polska szkoła, a właściwie jej pracownicy, powinni być zatem dobrze przygotowani do prowadzenia profilaktyki szkolnej skierowanej do uczniów odmiennych kulturowo, jak również na wczesną pomoc ich rodzicom.

Typy rodzin odmiennych kulturowo

Rodziny odmiennie kulturowo możemy podzielić na dwa zasadnicze typy, czyli rodziny wielokulturowe oraz rodziny imigranckie. Rodziny

¹ D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa 1994, s. 29.

wielokulturowe to takie, których członkowie reprezentują co najmniej dwie różne kultury. Najczęściej zaczątkiem takiej rodziny jest związek dwojga osób pochodzących z odmiennych grup kulturowych, zwykle narodowościowych.

Bardzo interesujący typ rodziny mieszanej kulturowo pojawia się w wielokulturowych społeczeństwach Stanów Zjednoczonych, Australii czy Kanady oraz w skupiskach wielkomiejskich Europy. Często są to rodziny stworzone z osób, które wchodzą w związek małżeński kolejny już raz, a do nowej rodziny wnoszą dzieci z innych małżeństw z osobami z innych kultur. Zdarza się, że pod jednym dachem mieszka rodzina złożona z osób o różnym pochodzeniu rasowym i etnicznym, niepołączona więzami biologicznymi, ale w istocie rzeczy nie tylko spowinowacona, ale także spokrewniona. Jako przykład można podać przypadek aktora Woody'ego Allena, Amerykanina pochodzenia żydowskiego, który poślubiwszy aktorkę Mię Farrow, adoptował wraz z nią troje azjatyckich dzieci².

Z kolei rodziny imigranckie to takie, które zmieniły miejsce zamieszkania (pobytu stałego lub czasowego), połączone z przekroczeniem granicy administracyjnej podstawowej jednostki terytorialnej. Pojawia się wtedy proces integracji w rodzinie dwóch kultur: rdzennej rodzinnej oraz kultury zewnętrznego otoczenia. Jednym z najbardziej widocznych problemów dla rodziny imigranckiej jest dylemat pomiędzy potrzebą zachowania swojej kultury, a integracją z kulturą przyjmującą, który pojawia się w różnych obszarach aktywności rodziny.

Migranci narażeni są bowiem na „szok kulturowy” („stres akulturacyjny” czy „szok związany z językiem”), który odnosi się do reakcji związanych ze znalezieniem się w obcym otoczeniu kulturowym. Dla większości osób sytuacja tego typu może być źródłem stresu.

Im bardziej kultura, w której wychowane było dziecko, różni się od kultury nowej, w której teraz ma żyć, pod względem systemu wartości, relacji międzyludzkich czy sposobu funkcjonowania szkoły, tym trudniejsze będzie dla tego dziecka dostosowanie się do nowego środowiska kulturowego i szkolnego. Jednak należy pamiętać o tym, że nawet pozornie niewielkie różnice kulturowe pomiędzy krajami mogą

² T. Paleczny, *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Kraków 2007, s. 55.

wywołać u dziecka duży stres związany ze zmianą środowiska, czyli szok kulturowy.

Uczeń z odmienną kulturą w klasie szkolnej

Postępowanie z uczniem z odmienną kulturą regulują pewne akty prawne, międzynarodowe oraz polskie. Międzynarodowe akty prawne to m.in.:

- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.,
- Powszechna deklaracja praw człowieka z 10 grudnia 1948 r.,
- Międzynarodowy pakt praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych z 19 grudnia 1966 r.,
- Protokół nr 1 do konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzony w Paryżu dnia 20 marca 1952 r.

Prawo dziecka do nauki nakłada na poszczególne państwa obowiązek zapewnienia odpowiedniego dostępu do kształcenia zarówno dzieciom – obywatelom danego państwa, jak i cudzoziemcom przybyłym z innych krajów. Obowiązek ten dotyczy także Polski. Dokumentem, który reguluje sytuację uczniów jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.

Zgodnie z § 2 ust. 2 rozporządzenia³ przyjęcie ucznia do określonej klasy następuje na podstawie świadectw lub innych dokumentów poświadczających ukończenie za granicą pewnego etapu edukacji (np. klasy, semestru) albo też potwierdzenia, którą klasę dziecko ukończyło i jaka jest suma lat jego nauki szkolnej. Natomiast § 6

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.

tęgo samego rozporządzenia⁴ wprowadza obowiązek organizowania dodatkowych zajęć wyrównawczych w celu uzupełnienia różnic programowych dla cudzoziemców oraz obywateli polskich podlegających obowiązkowi szkolnemu i obowiązkowi nauki.

Elżbieta Fiok przygotowała propozycję materiału pomocniczego dla nauczycieli, zawierającego wskazówki (kolejne kroki) pomocne w tworzeniu planu działań nauczycieli, kiedy w klasie znajdzie się uczeń lub uczennica z odmienną kulturą. *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*⁵ zawiera następujące elementy:

- Krok 1. Sprawdzamy status prawny dziecka.
- Krok 2. Ustalamy, z jakiego kraju pochodzi nasz uczeń lub uczennica.
- Krok 3. Zapoznajemy się z systemem edukacji kraju, z którego przyjechał uczeń lub uczennica.
- Krok 4. Nawiązujemy współpracę ze specjalistami pracującymi w przedszkolu, szkole czy placówce, np. pedagogiem szkolnym, psychologiem, logopedą czy terapeutą pedagogicznym.
- Krok 5. Kontaktujemy się z innymi nauczycielami, którzy będą także uczyć w tej klasie.
- Krok 6. Nawiązujemy kontakt z rodzicami dziecka (opiekunami prawnymi).
- Krok 7. Przygotowujemy klasę na przyjęcie nowego ucznia lub uczennicy.
- Krok 8. Przygotowujemy polskich rodziców na przybycie nowego dziecka do klasy.

Przygotowany materiał jest godny polecenia, szczególnie, że afiliowany jest on przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Problemy, z którymi cudzoziemcy wkraczają do szkoły

Główne problemy, z którymi dzieci cudzoziemskie wkraczają do polskich szkół, to: nieznanostwo praw i obowiązków, bariera językowa,

⁴ Tamże.

⁵ E. Fiok, *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/617/osiem++krok++czyli+kilka+praktycznych+rad3.pdf> (dostęp: 23.08.2016).

braki edukacyjne oraz konflikty z grupą rówieśniczą. Dzieci cudzoziemskie bywają z jednej strony obiektem zazdrości, a z drugiej strony, stać się mogą obiektem negatywnego nastawienia.

Na specyficzne trudności szkolne dzieci imigrantów, obok trudności językowych i braku umiejętności dostosowania się do lokalnego systemu edukacyjnego oraz trudności w nawiązaniu kontaktu z rówieśnikami, nakładają się problemy związane z brakiem dostatecznej pomocy w domu rodzinnym oraz różnica w wymaganiach ze strony rodziny i szkoły. Ponadto, kultura kraju pochodzenia jest często traktowana przez otoczenie przyjmujące jako niepotrzebny balast w szkole i innych obszarach pozarodzinnych. Nie jest wykorzystywana możliwość wnoszenia do szkoły i środowiska rówieśniczego dwujęzyczności, umiejętności znalezienia się w dwóch kulturach czy wiedzy o kraju pochodzenia imigranta i jego kulturze⁶.

Nawet w społeczeństwie o długoletnim doświadczeniu migracyjnym zarówno system edukacyjny, jak i rodzina społeczeństwa przyjmującego często nie są gotowe do akceptacji, a tym samym kształtowania w rodzinie wzorów życia w takim społeczeństwie, w którym współistnieje wiele kultur. W przypadku rodzin emigranckich, której członkowie od dziecka wychowywani są w określonej kulturze, gdy spotykają się nagle z inną, w której przychodzi im obecnie żyć – najczęściej poznają ją w przypadkowy sposób i adaptują pewne jej elementy do swojej. Sytuacja taka jest tym bardziej prawdopodobna, im bardziej wzory obu kultur są rozbieżne⁷.

Wsparcie, które może zaoferować szkoła

Szkoła to najodpowiedniejsza instytucja do wspierania dziecka w jego problemach. Przede wszystkim jest to miejsce, w którym odbywa się pierwsza diagnoza problemów dziecka. To obserwacje nauczycieli, pedagogów czy wychowawców pozwalają na ustalenie, jakie formy wsparcia

⁶ B. Bartz, *Wzrost ruchu migracyjnego jako wyzwanie dla pedagogiki interkulturalnej w kontekście niemieckim*, w: *Edukacja międzykulturowa*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995, s. 146.

⁷ H. Bojar, *Rodzina w sytuacji wielokulturowości*, w: *Oblicza lokalności: różnorodność miejsc i czasu*, red. J. Kurczewska, Warszawa 2006, s. 177.

będą dla konkretnego ucznia najodpowiedniejsze. Szkoła powinna proponować dzieciom odmiennym kulturowo następujące formy wsparcia:

- diagnozę,
- pomoc asystenta,
- dodatkowe lekcje języka polskiego,
- zajęcia wyrównawcze,
- kultywowanie tradycji i języka krajów pochodzenia uczniów,
- nawiązanie współpracy z rodzicami ucznia,
- pomoc nauczycielom w pokonywaniu bariery językowej i kulturowej,
- poradnictwo.

Według zaleceń Ośrodka Rozwoju Edukacji osoba pełniąca funkcję psychologa lub pedagoga szkolnego powinna mieć możliwość przygotowania klasy na pojawienie się dziecka odmiennego kulturowo. Kluczowa w tym wypadku wydaje się systematyczna praca pedagogiczna nad otwartością emocjonalno-poznawczą grup większościowych.

Pedagodzy i psycholodzy prowadzący diagnozę powinni posiadać kompetencję kulturową, na którą składa się wiedza, umiejętności i postawy niezbędne do pracy psychologicznej, pedagogicznej czy socjalnej z osobami o różnym pochodzeniu kulturowym w kontekście ich pozostałych aspektów tożsamości, takich jak: płeć, wiek, orientacja seksualna, niepełnosprawność, wyznanie, status społeczno-ekonomiczny.

Podczas diagnozy, jak również innych form współpracy z dzieckiem (asystentura, dodatkowe lekcje języka polskiego, zajęcia wyrównawcze czy poradnictwo), ważne jest rozpoznanie i stosowanie się do zasad kultury, z której pochodzi uczeń. Należy zwrócić uwagę czy uczeń reprezentuje kultury otwarte czy kultury zamknięte. W zależności od rozpoznanej kultury osoba pracująca z uczeniem powinna zadbać o odpowiednie ułożenie krzeseł (blisko bądź daleko siebie), kontakt wzrokowy bądź jego unikanie, dotyk bądź wystrzeganie się go, znaki niewerbalne, sposób zachowania (swobodny bądź sztywny).

Wyróżnić również należy kultury wysokiego kontekstu i kultury niskiego kontekstu. W kulturach wysokiego kontekstu (kultury azjatyckie, np. japońska, chińska lub muzułmańska) komunikowanie odbywa się w sposób niebezpośredni, nazwać je można komunikowaniem między wierszami, każda informacja jedynie w niewielkim stopniu umieszczona jest w przekazie, większa jej część mieści się

w człowieku – odbiorcy. W kulturach niskiego kontekstu (kraje Europy Zachodniej czy Ameryki Północnej) komunikowanie odbywa się w sposób bezpośredni, to znaczy, że cały przekaz ma oznaczać jedynie to, co zostało powiedziane, nie ma tu żadnego czytania między wierszami.

Richard R. Gesteland⁸ wyróżnia także:

- kultury protransakcyjne, zorientowane na wykonanie zadania, i partnerskie, zorientowane na relacje z ludźmi;
- kultury ceremonialne, przestrzegające obyczajów, tradycji, rytuałów i nieceremonialne;
- kultury monochroniczne, postrzegające czas i punktualność jako wartości oraz polichroniczne, swobodnie traktujące czas;
- kultury ekspresyjne i powściągliwe.

Umiejętność prowadzenia wsparcia dla osób z innej kultury to ważna kompetencja każdego psychologa czy pedagoga. Ze względu na fakt, że trudno przewidzieć, z jakich kultur będą pochodzili uczniowie, z którymi specjaliści będą mieć kontakt, należy poznać ogólne różnice w komunikowaniu się z reprezentantami różnorodnych kultur.

Przygotowując się do prowadzenia poradnictwa wielokulturowego, warto postarać się o uzyskanie szerszego kontekstu, który pozwoli zrozumieć współwystępowanie różnych wymiarów kulturowych nie tylko na poziomie ich rzeczywistego funkcjonowania w różnych społeczeństwach, ale też na poziomie przekonań danego społeczeństwa, jak wymiary te powinny funkcjonować.

Dobre praktyki na przykładzie Krakowa

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że szkoła powinna oferować różnorodne formy wsparcia zarówno dla uczniów, jak i rodziców dzieci odmiennych kulturowo. Jednak, aby móc pracować z osobami odmiennymi kulturowo, należy posiadać właściwe kompetencje międzykulturowe oraz odpowiednią wiedzę. Ze względu na nikłą liczbę badań, trudno stwierdzić, czy wszystkie szkoły oferują

⁸ Por. R.R. Gesteland, *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, Warszawa 2000.

szeroką gamę sposobów wsparcia i czy posiadają odpowiednią kadre pracowniczą.

Miastem dobrych praktyk w zakresie pracy wychowawczej i profilaktycznej z osobami odmiennymi kulturowo jest Kraków. Po pierwsze prezydent miasta zadbał o to, by doksztalcać nauczycieli, którzy mają pracować z uczniami odmiennymi kulturowo. Zarządzenie określające zasady dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli daje możliwość dofinansowania uzyskania kwalifikacji do nauki języka polskiego jako języka obcego. Od 2014 roku takie studia są dofinansowane na poziomie 80%. Potrzeba taka wynika z liczby uczniów, które trafiają do krakowskich szkół. Według stanu na 30 września 2012 roku w szkołach samorządowych było 71 obcokrajowców, natomiast w szkołach niesamorządowych było ich 67. Według stanu na 20 września 2015 roku w szkołach samorządowych było 475 obcokrajowców i 469 w szkołach niesamorządowych. Największą liczbę w szkołach samorządowych stanowili uczniowie z Ukrainy – ok. 300. Była również liczna grupa uczniów z Rosji i Białorusi⁹.

W Szkole Podstawowej nr 4 im. Romualda Traugutta, Gimnazjum nr 2 im. Adama Mickiewicza oraz V Liceum Ogólnokształcącym im. Augusta Witkowskiego w Krakowie wprowadzono innowację pedagogiczną pt. „Edukacyjny Kraków wielokulturowy”¹⁰. Adresatem innowacji są dzieci cudzoziemców, emigrantów, Polaków wracających do kraju, uchodźców, osób z pobytem tolerowanym. W Szkole Podstawowej nr 4 uczeń obcokrajowiec w momencie przyjęcia do szkoły zostaje przydzielony do klasy, w której realizowany jest ten program. Na pierwszym etapie kształcenia, czyli w edukacji wczesnoszkolnej, klasa, do której uczęszcza uczeń, realizuje w ramach innowacji 1 godzinę zajęć z edukacji polonistycznej, 1 godzinę zajęć z edukacji społecznej z elementami edukacji regionalnej. W razie trudności spowodowanych różnicami programowymi, uczeń ten dostaje także wsparcie w postaci zajęć wyrównawczych zgodnie z § 6. rozporządzenia z dnia 1 kwietnia 2010 roku. Na drugim etapie kształcenia uczeń realizuje dodatkowo w klasie 1 godzinę języka polskiego i 1 godzinę zajęć z historii i wiedzy

⁹ *Zagraniczne dzieci w polskich szkołach*, Magiczny Kraków, http://krakow.pl/aktualnosci/194984,30,komunikat,zagraniczne_dzieci_w_polskich_szkolach.html (dostęp: 23.08.2016).

¹⁰ *Edukacyjny Kraków wielokulturowy*, <http://gimnazjumdwa.pl/nauka/klasy-wielokulturowe/> (dostęp: 22.08.2016).

o społeczeństwie. W razie trudności programowych czy językowych uczeń dostaje także dodatkowo wsparcie w postaci zajęć wyrównawczych. W Gimnazjum nr 2 (III etap kształcenia) w klasach objętych innowacją planowana jest 1 dodatkowa godzina języka angielskiego oraz 1 godzina dodatkowa języka polskiego, realizowane z tytułu godzin przeznaczonych na kształcenie obcokrajowców wg rozporządzenia z 1 kwietnia 2010 roku. Oprócz tego w programach nauczania po realizacji treści obowiązkowych z podstawy programowej, powinna pojawić się, np. na historii, tematyka ruchów migracyjnych w przeszłości, elementy historii Żydów i Romów oraz innych mniejszości, w tym ewentualne kontakty kulturowo-historyczne; na geografii problematyka współczesnych ruchów migracyjnych; na językach obcych prezentacja kultury uczestnika innowacji w języku obcym; na plastyce czy muzyce problematyka odpowiednich zakresów. Szczególnie korzystna jest realizacja ww. tematyki metodą projektu. Ze względu na system wybierania opcji i rozszerzeń V LO oferuje w ramach istniejących możliwości prawnych w kl. I intensywną naukę języka polskiego i historii, z akcentem na język polski, w kl. II i III w większym stopniu obejmie indywidualną opieką ucznia obcokrajowca w zakresie przedmiotów rozszerzonych¹¹.

W momencie gdy działania szkoły nie są wystarczające, bądź też szkoła nie posiada specjalistów udzielających poradnictwa rodzicom czy uczniom, w Krakowie można skierować uczniów wraz z rodzicami do organizacji pozarządowych, które w swej ofercie posiadają pomoc osobom odmiennym kulturowo. Taką organizacją jest Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych¹².

Obszary działań Stowarzyszenia to: edukacja, poradnictwo, terapia, integracja i aktywność cudzoziemców, zajęcia kulturalne, oświatowe, rekreacyjne, promocja wielokulturowości i nauka, a formy ich realizacji to:

- a. warsztaty, szkolenia, konferencje, seminaria, wykłady, prelekcje, kursy, zajęcia dydaktyczne,
- b. imprezy kulturalne, wystawy, wernisaże,

¹¹ Tamże.

¹² *Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych*, <http://rodzinawielokulturowa.pl/> (dostęp: 22.08.2016).

- c. kontakty, systemy wymiany międzynarodowej, wyjazdy zagraniczne,
- d. współpraca z instytucjami publicznymi, ośrodkami kultury, Kościołami i związkami wyznaniowymi, organizacjami, stowarzyszeniami i grupami etnicznymi, narodowościowymi i kulturalnymi w Polsce i za granicą w zakresie realizacji celów i zadań,
- e. rozwijanie współpracy międzynarodowej, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń, realizację wspólnych programów, konferencje, seminaria i innego rodzaju działania,
- f. nawiązywanie współpracy z mediami i innymi niezależnymi organizacjami czy instytucjami np. edukacji i oświaty,
- g. monitorowanie prowadzonych działań,
- h. wiece, zgromadzenia i happeningi w zakresie dopuszczonym prawem,
- i. badania naukowe, działalność wydawnicza, publicystyczna,
- j. występowanie z wnioskami i zapytaniami do odpowiednich organów państwowych i międzynarodowych¹³.

Do Stowarzyszenia Rodzin Wielokulturowych może się zwrócić każdy i otrzymać darmową pomoc bądź poradę.

Podsumowanie

Z powyższych rozważań wynika, że szkoła bezsprzecznie powinna prowadzić profilaktykę skierowaną do osób odmiennych kulturowo. Jednak by ją prowadzić poprawnie, powinna być wspierana przez inne instytucje. Szkoła to miejsce, gdzie kształci się setki, a nawet tysiące uczniów, a problemy uczniów odmiennych kulturowo są jednymi z wielu. Konieczne jest wsparcie działań szkoły po pierwsze w odpowiednim przygotowaniu nauczycieli, pedagogów i psychologów do pracy z osobami odmiennymi kulturowo, po drugie celowe jest tworzenie klas wielokulturowych, a po trzecie pracownicy szkoły powinni współpracować ze specjalistycznymi instytucjami (często prowadzonymi przez organizacje pozarządowe), w których udzielana jest pomoc dla rodzin wielokulturowych czy imigranckich. Każdy pedagog

¹³ Statut Stowarzyszenia Rodzin Wielokulturowych, rozdz. II, § 10.

czy psycholog szkolny powinien znać adresy placówek, w których rodziny odmienne kulturowo mogą skorzystać z poradnictwa.

BIBLIOGRAFIA

- Bartz B., *Wzrost ruchu migracyjnego jako wyzwanie dla pedagogiki interkulturalnej w kontekście niemieckim*, w: *Edukacja międzykulturowa*, red. J. Nikitorowicz, Trans Humana, Białystok 1995.
- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Bojar H., *Rodzina w sytuacji wielokulturowości*, w: *Oblicza lokalności: różnorodność miejsc i czasu*, red. J. Kurczewska, IFIS PAN, Warszawa 2006.
- Edukacyjny Kraków wielokulturowy*, <http://gimnazjumdwa.pl/nauka/klasy-wielokulturowe/> (dostęp: 22.08.2016).
- Fiok E., *Osiem kroków, czyli kilka praktycznych rad*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/617/osiem++krokw+czyli+kilka+praktycznych+rad3.pdf> (dostęp: 23.08.2016).
- Gesteland R.R., *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*, tłum. H. Malarecka-Simbierowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Palczyński T., *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia.
- Statut Stowarzyszenia Rodzin Wielokulturowych. Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych*, <http://rodzinawielokulturowa.pl/> (dostęp: 22.08.2016).
- Zagraniczne dzieci w polskich szkołach*, Magiczny Kraków, http://krakow.pl/aktualnosci/194984,30,komunikat,zagraniczne_dzieci_w_polskich_szkolach.html (dostęp: 23.08.2016).

W drodze do budowania modelu
profilaktyki zintegrowanej.
Postulaty współpracy środowisk
szkolnych i rodzinnych w kontekście
nowego systemu oświaty

Streszczenie

Artykuł porusza zagadnienie współpracy szkoły z rodziną w kontekście nowych przepisów prawa oświatowego, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnego programu wychowania i profilaktyki. Autorka zwraca uwagę na trzy aspekty szkolnego systemu wychowawczo-profilaktycznego: kompetencji i obowiązków rodziców, z którymi szkoła winna podejmować systematyczną współpracę, tematyki profilaktyki zintegrowanej jako najbardziej optymalnego modelu działań zapobiegawczych w szkole oraz zagadnienia kluczowego w rzeczywistości szkolnej, mianowicie podstaw aksjologicznych w programie wychowawczo-profilaktycznym.

SŁOWA KLUCZOWE

profilaktyka społeczna, profilaktyka zintegrowana, model
profilaktyki zintegrowanej w szkole, rodzice w szkole

On the Way to Building a Model of Integrated Prevention.
Demands of the School Environments and the Family
in the Context of the Educational System

Summary

This article deals with the issue of school and family co-operation in the context of new educational legal regulations, with a particular emphasis on school education

and prevention. The author draws attention to three aspects of the school's educational and preventive system: the competences and responsibilities of parents with which the school should systematically cooperate, the issue of an integrated prevention model as the most optimal model of preventive action in school and the key issue of the school reality, namely the axiological foundations in the system of education and prevention.

KEYWORDS

social prevention, integrated prevention, prevention model
integrated in school, parents in school

Wprowadzenie

Z dniem 1 września 2017 roku, zgodnie w nowymi przepisami prawa oświatowego, każda szkoła ma możliwość wzmocnienia swojej roli wychowawczej i profilaktycznej w ścisłej współpracy z rodzicami uczniów. Po piętnastu latach obowiązywania osobnych szkolnych programów profilaktyki i programów wychowania, ustawodawca mocą nowego rozporządzenia połączył obowiązki wychowawcze z profilaktycznymi tak, że szkoły nie tylko budują jeden program wychowawczo-profilaktyczny, ale także w większym stopniu integrują często dzielone do tej pory działania związane z nauką i wychowaniem. To legislacyjne scalenie generuje także praktycznie nowe, a teoretycznie znane od kilkunastu lat myślenie o profilaktyce jako działaniach uzupełniających, korygujących i kompensujących proces wychowania. Prawo nie tylko wprowadza nowy rodzaj dokumentacji szkolnej, ale wymusza również zmianę myślenia o działaniach wychowawczych i profilaktycznych w polskich szkołach. Dokument stanowi podstawę do usystematyzowanych działań, podejmowanych diagnoz i równoległych ewaluacji, z którymi szkoła do tej pory sobie nie radziła. Praca badawcza jest traktowana przez pracowników oświaty jako dodatkowy, niewiele wnoszący wysiłek, generujący tylko kolejne strony zapisanych arkuszy.

Wedle ustawy Prawo oświatowe, wychowanie zdefiniowane jest jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacnianie i uzupełnianie przez działania z zakresu profilaktyki problemów

dzieci i młodzieży”¹. Zauważyć można, że w jednym zdaniu ustawodawca przewiduje szeroko zakrojone oddziaływanie wychowawcze, sprowadzające się nie tylko do kształtowania jednostek, dążenia do określonych efektów pracy, ale przede wszystkim wpierania młodych ludzi w ich holistycznie pojętym rozwoju, nie dając jednoznacznej odpowiedzi na temat obszarów rozwojowych oraz celów wychowania. Dalej, w tym samym zdaniu, ujęta jest definicja profilaktyki jako działań uzupełniających i wzmacniających proces wychowawczy. To wymagające zadanie dla polskiej szkoły, która raptem kilka lat temu zaczęła wprowadzać profesjonalne działania profilaktyczne, w tym programy polecane przez centralny system rekomendowania programów profilaktycznych, złożony z instytucji podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej i Ministerstwu Zdrowia².

Kompetencje rodziców w szkole

W społeczeństwie o niewysokiej świadomości całozyciowego uczenia się wszelkiego rodzaju dodatkowe programy szkoleniowe, zajęcia dla dorosłych, także programy wychowawczo-profilaktyczne, w których przewiduje się pracę z rodzicami, przyjmowane są z rezerwą³. Dorośli niechętnie modyfikują swoje przekonania i przyzwyczajenia dotyczące wychowania dzieci. W niektórych kręgach wciąż pokutuje mit, że jest to proces naturalny, pierwotny, uwarunkowany biologicznie, a wiedza pedagogiczna potrzebna jest raczej nauczycielom a nie rodzicom. „Znam swoje dziecko, nikt nie będzie mi mówił, jak mam je wychowywać”. Okazuje się jednak, że nie do końca rodzice znają swoje

¹ Ustawa Prawo oświatowe, Dz.U. 59, art. 1, poz. 3.

² Por. www.programyrekomendowane.pl: „System rekomendacji działa na poziomie krajowym od 2010 roku. Jest to zadanie realizowane we współpracy czterech instytucji – Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodka Rozwoju Edukacji oraz Instytutu Psychiatrii i Neurologii. W ramach systemu dokonywana jest ocena programów z obszarów promocji zdrowia psychicznego, profilaktyki uzależnień (profilaktyki narkomanii, profilaktyki problemów alkoholowych) oraz programów profilaktyki innych zachowań problemowych (ryzykownych) dzieci i młodzieży” (dostęp: 19.09.2017).

³ Andragogiczna koncepcja kształcenia całozyciowego, tzw. *long live learning* zakłada, że człowiek powinien uczyć się i doskonalić przez całe życie.

dzieci, szczególnie w kontekście ich funkcjonowania w szkole, w kulturze lub świecie mediów. Często zmuszeni są do weryfikacji swojego obrazu dziecka w konfrontacji z obrazem, jaki ma szkoła. Fakt ten dostrzegają najczęściej dopiero w sytuacjach problemowych lub wręcz stanach zagrożenia życia i zdrowia.

By rodzice mieli możliwość aktywnego udziału w działaniach wychowawczo-profilaktycznych szkoły, muszą być spełnione pewne warunki, przede wszystkim dotyczące komunikacji. Rodzice powinni być poinformowani o ich roli w szkole. Muszą wiedzieć, jakie są ich prawa i obowiązki, ze szczególnym uwzględnieniem udziału w działaniach przewidzianych w programie wychowawczo-profilaktycznym. Muszą, prócz znajomości przepisów, orientować się w ich rodzicielskiej roli, na którą składają się nie tylko działania opiekuńczo-pomocowe, zabezpieczenia materialne, ale przede wszystkim praca wychowawcza. Rodzice są dla dziecka najważniejszymi autorytetami na każdym etapie jego życia, w szczególności etapie obowiązkowej edukacji.

Kiedy mowa jest o kompetencjach rodziców w szkole, należy rozdzielić temat rady rodziców i rodziców w ogóle. Rada rodziców, której kompetencje reguluje ustawa Prawo oświatowe, jest nieposiadającym osobowości prawnej, istotnym organem szkoły, z zasady niezależnym od dyrektora szkoły i rady pedagogicznej, który reprezentuje ogół rodziców uczniów danej szkoły. Wedle nowej podstawy programowej do kompetencji rad rodziców należy:

- uchwalanie w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły,
- opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia lub wychowania szkoły,
- opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły⁴.

Reprezentanci rodziców są więc zobowiązani do: uchwalania w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły, wyrażania zgody na działalność w szkole stowarzyszeń, fundacji i innych organizacji, mających wpływ na dzieci, wnioskowania do dyrektora szkoły o ocenę pracy nauczycieli, uczestniczenia w ocenie pracy dyrektora szkoły, opiniowania

⁴ Ustawa Prawo oświatowe, Dz.U. 59, art. 84.

dorobku zawodowego nauczycieli ubiegających się o wyższy stopień awansu zawodowego, brania udziału w komisji konkursowej wybierającej kandydata na stanowisko dyrektora szkoły, gromadzenia funduszy z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł przeznaczanych na działalność statutową szkoły, opiniowania projektu planu finansowego składanego przez dyrektora szkoły, występowania do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach dotyczących pracy szkoły i funkcjonowania w niej uczniów.

Model zintegrowanego wychowania i profilaktyki w szkole

Każde skuteczne działanie wychowawczo-profilaktyczne powinno spełniać cztery podstawowe standardy. Po pierwsze, powinno odwoływać się do trwałych, jednoznacznych wartości oraz wynikających z nich norm i zasad współżycia społecznego. Po drugie, winno odwoływać się do aktualnych, rzetelnych badań naukowych i adekwatnych, dobrze udokumentowanych koncepcji i teorii dotyczących skutecznego wychowania i skutecznej profilaktyki. Po trzecie, powinno być umiejscowione w konkretnej rzeczywistości społecznej, politycznej i ekonomicznej, dostosowane do realiów i potrzeb konkretnego środowiska lokalnego, które jest obok rodziny najważniejszym czynnikiem zmiany i kontroli oraz winno angażować możliwie szerokie grono osób znaczących, mających bezpośredni wpływ na młodzież. W profilaktyce społecznej za najbardziej skuteczne uważane są te działania, które odwołują się do uniwersalnych wartości moralnych, korygują przekonania normatywne (jakie są normy zachowania dzieci i młodzieży?, na czym polega kryzys moralny?, jakie ma źródła?, na jakich normach opieramy swoje komunikaty?), motywują do podejmowania konstruktywnych postanowień odnośnie do swojego życia (co jest skuteczną motywacją dla dziecka w szkole? jaki stosujemy system wzmocnień? czy jesteśmy konsekwentni?) oraz edukują w zakresie umiejętności współżycia społecznego (nauka komunikowania się w grupie, rozwiązywania konfliktów, odmawiania, proszenia, radzenia sobie ze stresem, kryzysami rozwojowymi).

Skuteczność w wielu wypadkach sprowadza się do integrowania działań wychowawczo-zapobiegawczych, kiedy celem jest zapobieganie zachowaniom ryzykownym przy użyciu uniwersalnych metod korzystnie oddziałujących na postawy, przekonania (m.in. do unikania ryzyka a nie jego ograniczania) i system zachowań dzieci i młodzieży⁵. Jednym z takich modeli profilaktyki społecznej o potwierdzonej skuteczności jest opisany przez Szymona Grzelaka model profilaktyki zintegrowanej, definiowany jako całościowy konstrukt, obejmujący założenia teoretyczne, metodykę pracy z odbiorcami oraz określone podejście do ewaluacji, stanowiące kanwę do tworzenia, doskonalenia i weryfikowania skuteczności programów profilaktycznych, które mają na celu skuteczne zapobieganie możliwie szerokiemu spektrum zachowań ryzykownych młodzieży jednocześnie, przy jak najlepszej proporcji nakładów do efektów⁶. Głównymi elementami modelu są: praca oparta na ideałach i wartościach nadrzędnych, istotnych dla danego środowiska szkolnego, ale także środowiska lokalnego (aspekt aksjonormatywny), współpraca szkoły na poziomie instytucjonalnym z organizacjami odpowiedzialnymi za rozwój dzieci i młodzieży na danym terenie, dbanie o wzorce i spójny przekaz w szkole, rodzinie i środowisku lokalnym, doskonalenie kompetencji wychowawczych realizatorów działań wychowawczo-profilaktycznych oraz wypracowanie autonomicznych dla danego środowiska osiowych metod oddziaływania wychowawczo-profilaktycznego, które będą stosowane systematycznie i konsekwentnie.

W nowym programie wychowawczo-profilaktycznym powinny być zawarte przede wszystkim:

- treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do uczniów,
- treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane na podstawie przeprowadzonej diagnozy potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców⁷.

⁵ Por. S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży*, Rubikon, Kraków 2009, s. 321-362.

⁶ Tamże, s. 329.

⁷ Ustawa Prawo Oświatowe, Dz.U. 59, art. 26.

Elementy modelu profilaktyki zintegrowanej zaistniały w nowej rzeczywistości oświatowej przede wszystkim w wytycznych na temat tworzenia sylwetki absolwenta szkoły, diagnozy szkolnej, współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz wspieraniu możliwości, potrzeb i potencjałów dzieci i młodzieży. Jak piszą autorzy materiałów szkoleniowych dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych mających przygotowywać rady pedagogiczne do nowego tworzenia i realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego:

(...) działania szkoły należy ukierunkować na wspieranie czynników chroniących – zarówno poprzez rozwijanie zasobów wewnętrznych, jak zewnętrznych, co wzmocni odporność uczniów na działanie czynników ryzyka. Takie działania stanowią kluczowy element pedagogiki i profilaktyki pozytywnej⁸.

Zintegrowane wychowanie i zapobieganie to jednak przede wszystkim odejście od redukcjonistycznego patrzenia na człowieka: wychowania i ucznia w szkole. Nieskupianie się tylko i wyłącznie na sferze poznawczej, intelektualnej oraz obszarze fizycznym, ale branie pod uwagę wszelkich możliwych do identyfikacji sfer rozwoju, także emocjonalnego, społecznego i duchowo-moralnego.

Aksjologiczne podstawy programu wychowania i profilaktyki

Twórcy wyżej cytowanych materiałów szkoleniowych przyznają, że świat dzisiejszego dziecka młodszego i nastolatka to Baumanowska „płynna nowoczesność”, gdzie „długotrwałe staje się synonimem czegoś, co się przeżyło i powinno wkrótce wylądować na wysypisku śmieci”⁹. Gdzie dominuje kultura instant, sfarmakologizowana filozofia rozwiązywania problemów, polegająca na tym, że na wszystkie problemy, zadania i bolączki jest pigułka i jedynym brakiem w otoczeniu dobrobytu jest brak trwałości, ciągłości oraz zakorzenienia w wartościach moralnych. Teresa Sołtysiak pisze w podobnym tonie,

⁸ *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, red. D. Macander, M. Talar, Warszawa 2017, s. 24.

⁹ Tamże, s. 21.

zaznaczając, że współczesna rzeczywistość jest szczególna i wyjątkowa. Wszechobecna technicyzacja sprawia, że egzystencja ludzka jest łatwiejsza, że wszystko co otacza ludzi, jest nietrwałe, kruche, prowadzi do sytuacji, kiedy przestajemy być ludźmi spójnie myślącymi, głęboko odczuwającymi, a stajemy się zbiorem różnorodnych, niezbornych i niepowiązanych języków, próbujących oddać naszą sfragmentaryzowaną jaźń, że w końcu przyjmujemy tożsamość typu insert, która gotowa jest przyjąć wszystko takie, jakie jest, bez jakiegokolwiek refleksji¹⁰.

W związku z tym proponuje się na szkoleniach nauczycielom, by byli nie tylko „przekazicielami wiedzy”, ale by stawali się osobami kreującymi i wspierającymi indywidualny oraz społeczny rozwój wychowanka. By wdrażali założenia Modelu podnoszenia kompetencji, w którym wychowawca ma koncentrować się przede wszystkim na rozwijaniu potencjału dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem mocnych i pozytywnych stron¹¹. Celem jest więc budowanie i wzmacnianie odporności uczniów, by radzili sobie z wyzwaniem dnia codziennego. Jak proponują eksperci: „wychowawca powinien kłaść nacisk na kształtowanie jednostek twórczych, kreatywnych i zdolnych do sterowania własnym kształceniem zarówno w rzeczywistości szkolnej jak i poza nią”¹². *Nihil novi sub sole*, co więcej: wielu nauczycieli podkreśla, że dzisiejsza młodzież jest bardzo kreatywna i twórcza, więc raczej mogłaby raczej tej kreatywności uczyć dorosłych. Tak samo dość dobrze młodzi radzą sobie z przyswajaniem informacji i wiedzy, są zdecydowanie lepiej zorientowani we wspomnianej technicyzowanej rzeczywistości niż ich rodzice i dziadkowie. Czy więc należy kłaść nacisk na kreację i radzenie sobie w życiu, czy może na coś jeszcze?

Krzysztof Ostaszewski zwraca uwagę na koncepcję SEL (*social and emotional learning*), określającą i definiującą rozmaicie definiowane kompetencje psychospołeczne, które mają być kluczowe w budowaniu muru chroniącego młodzież przed podejmowaniem zachowań ryzykownych¹³.

¹⁰ Por. T. Sołtysiak, *Resocjalizować, ale jak? – w społeczeństwie ryzyka i narastającego konsumeryzmu, niektóre z napotkanych trudności*, w: *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w środowisku otwartym*, red. C. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, Toruń 2013.

¹¹ *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, dz. cyt., s. 22.

¹² Tamże.

¹³ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014, s. 130-131.

Jak podaje autor, amerykańska organizacja Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning precyzuje pięć obszarów psychospołecznego i emocjonalnego funkcjonowania, na które należy zwrócić uwagę w procesie wychowania. Pierwszym są umiejętności związane z samoświadomością: adekwatne rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych, samoświadomość swoich przeżyć i ich związek z zachowaniem. Drugim są umiejętności zarządzania swoim życiem, planowanie, stawianie celów, pokonywanie trudności, poszukiwanie pomocy. Następnym obszarem jest umiejętności związanych z wrażliwością społeczną, empatią, uwzględnianiem perspektywy innych ludzi. Kolejnym to umiejętności interpersonalne, w tym słuchanie, zdolności do współpracy, rozwiązywania konfliktów i udzielania pomocy. Ostatni obszar SEL skupia się na umiejętnościach podejmowania odpowiedzialnych decyzji, w tym zdolności do rozważania swojego postępowania w kontekście obowiązujących standardów etycznych i moralnych¹⁴. By wdrażać SEL do szkół, co niewątpliwie sprzyjałoby rozwojowi uczniów, niezbędne jest zintegrowanie programów nauczania oraz wychowania i profilaktyki na wszystkich poziomach edukacji szkolnej. Co więcej, by podwyższyć skuteczność działań, taki zintegrowany system szkolny winien być dodatkowo spójny z wszystkimi społecznymi programami samorządowymi i ogólnopolskimi, które dotyczą w jakikolwiek sposób zdrowia i edukacji.

Znając założenia koncepcji, programów, wytycznych ministerialnych, dobrze jest zastanowić się, które czynniki w rozwoju człowieka rzeczywiście chronią przed zagrożeniami współczesnego świata, mogą budować odporność, jednocześnie dbając o wrażliwość, zdolności wszechstronnego rozwoju i szacunek dla każdego życia. Prócz opisywanych w niniejszej publikacji czynników przynależnych obszarowi szkoły i rodziny, należałoby przede wszystkim zwrócić uwagę na czynniki związane z uniwersalnymi wartościami moralnymi. Czymś, co w przeciwieństwie do płynnej rzeczywistości jest stałe, niezmiennie, ukorzenione w przeszłości i nawiązujące do elementarnych, tradycyjnych przekonań o istocie człowieka i człowieczeństwa. Pierwszym zatem krokiem do ustalenia strategii działań wychowawczo-profilaktycznych szkoły jest ustalenie wspólnego

¹⁴ Tamże.

z rodzicami uczniów systemu wartości oraz wspólnego przekazu tych wartości (jakim językiem mówimy do dzieci). Wspomniana wyżej Sołtysiak pisze, że dziś na szczycie piramidy wartości są materializm i wiatalność. W związku z tym jesteśmy przede wszystkim konsumentami skupionymi na sobie, egoistycznymi, modnymi, bezrefleksyjnymi naśladowcami, pozornie wolnymi materialistami. Ale czy ludzie są tylko konsumentami? Czy nie są zdolni do altruizmu, poświęcenia, heroizmu? Wydaje się, że wręcz przeciwnie, a młodzi ludzie szczególnie mają tendencje do kierowania się wzniosłymi wartościami, które dobrze jest w nich podtrzymywać i pielęgnować.

Krystyna Chałas proponuje przyjęcie jako podstawy aksjologicznej personalizmu chrześcijańskiego, który ma odzwierciedlenie w naukach o wychowaniu, szczególnie na gruncie pedagogiki personalistycznej¹⁵. Ta wskazuje przede wszystkim na integralny rozwój dziecka ujęty w ustawie oświatowej, podstawy aksjonormatywne w wychowaniu i profilaktyce oraz działania zintegrowane w obszarze działań wychowawczo-profilaktycznych i współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym. Z perspektywy antropologii personalistycznej nadrzędnym celem wychowania, ale też kryterium dojrzałości człowieka nie jest socjalizacja, pojmowana jako przystosowanie się do życia w społeczeństwie, ale personalizacja, czyli stawanie się zintegrowaną osobą, zdolną do przyjmowania miłości od innych osób oraz do obdarowania innych dojrzałą miłością. Dojrzały człowiek to ktoś, kto potrafi realistycznie rozumieć siebie i innych, odpowiedzialnie kochać siebie i innych, posiada swoiste i tylko jemu przynależne wymiary, czyli immanencję, twórczość, relację społeczną, moralność i odniesienie do wyższych wartości, czyli także elementy składowe SEL.

Odpowiadając na pytanie, ku jakim wartościom wychowujemy młodzież, Chałas wymienia trzy podstawowe struktury aksjologiczne, z których pierwsza tworzy zespół wartości opisujący osobę, druga dotyczy wartości związanych z poszczególnymi obszarami rozwojowymi człowieka (obszarem psychofizycznym, społecznym i moralno-duchowym), a trzecia, mająca charakter tożsamościowy, dotyczy wartości związanych z kulturą społeczności lokalnej danej szkoły. Łącząc

¹⁵ K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Warszawa 2017, s. 5.

wymienione trzy struktury, można zbudować spójny model aksjologicznych podstaw działania dla każdej szkoły.

Zakończenie

Ustalenie spójnego systemu wartości i współpracy winno iść w parze z działaniami umożliwiającymi młodzieży orientację w świecie i poczucie sensu. Wskazują na to, między innymi, wyniki badań Ostaszewskiego¹⁶. Z tym, że warunki społeczno-kulturowe stają się coraz bardziej nieprzewidywalne, skomplikowane i nieczytelne. Stechnologizowany świat nie daje poczucia stałości i bezpieczeństwa, jak jeszcze dawał kilkadziesiąt lat temu, dlatego wydaje się, że społeczności zachodniej cywilizacji stają się coraz bardziej zniewolone. Pedagog, wychowawca, nauczyciel znajduje się dziś w sytuacji patowej, ponieważ jest zobowiązany do podejmowania działań socjalizujących, czyli przystosowujących dzieci do życia w społeczeństwie tak płynnym i nieczytelnym, że trudno w nim szukać jakichkolwiek wartości. Trudno jest przewidzieć, do jakiej rzeczywistości społecznej winno się przygotowywać. Dlatego wydaje się, że należy dziś zwrócić się ku personalizacji dzieci i młodzieży¹⁷.

Powrót do personalizmu w wychowaniu ma swoje logiczne i racjonalne podstawy. Jest to sposób odczytywania rzeczywistości z faktu istnienia osoby. Jako doktryna podkreśla znaczenie, unikalność, nienaruszalność, ideał i realizm tejsze w wymiarze psychofizycznym, społecznym i duchowym oraz jej wspólnotowy wymiar. Z perspektywy antropologii personalistycznej nadrzędnym celem wychowania, ale też kryterium dojrzałości człowieka nie jest socjalizacja pojmowana jako przystosowanie się do życia w społeczeństwie, ale personalizacja, czyli stawanie się zintegrowaną w trzech warstwach (ciało, psychika i dusza) osobą, zdolną do przyjmowania miłości od innych osób oraz do obdarowania innych dojrzałą miłością. Dojrzały człowiek to ktoś, kto potrafi realistycznie rozumieć siebie i innych oraz odpowiedzialnie

¹⁶ Tamże, s. 280.

¹⁷ Por. S. Galkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Kraków 2016, s. 277-292.

kochać siebie i innych, czyli chcieć dobra dla siebie i drugiego człowieka. Wyrazem realizmu w personalizmie jest świadomość wychowawców, że wszystkie wymiary rzeczywistości człowieka są ze sobą ściśle powiązane. Z tego względu nie da się formować dojrzałości tylko w jednej sferze, jeśli zaniedbamy jakąkolwiek inną sferę człowieka.

Podobnie jest z wychowaniem do cnót kardynalnych, które wydaje się więc jedyną słuszną drogą w zabezpieczeniu przyszłości młodzieży. Abstrahując od mnogości definicji, można za Stanisławem Gałkowskim przyjąć, że cnota polega na takim usprawnieniu człowieka i jego zachowania, które umożliwia samodzielne i twórcze kształtowanie własnego działania w zmieniającej się rzeczywistości¹⁸. Cnoty pojmowane jako sprawności moralne składają się na charakter moralny, którego kształtowanie (nie wykształcenie) wydaje się dziś celem priorytetowym w procesie wychowania.

Charakter moralny jest (...) zwięźzieniem wychowania (...). Człowiek, o którym możemy powiedzieć, że ma dobry charakter – *kalos kagathos* – nie jest jeszcze zapewne kimś doskonałym (...). Niemniej jest to ktoś, kto jest w stanie kierować swoim życiem. Spełnia tym samym podstawowy warunek moralności oraz życia społecznego (...). Człowiek o dobrym charakterze potrafi określić wartości, którymi się w życiu kieruje i konsekwentnie działa w celu ich osiągnięcia¹⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Chałas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Dziewiecki M., *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole*, Rubikon, Kraków 2003.
- Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Gaś Z., Poleszak W., *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Grzelak Sz., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży*, Rubikon, Kraków 2009.

¹⁸ Tamże, s. 282.

¹⁹ Tamże, s. 292.

- Grzelak Sz., *Rodzice, szkoła i profesjonalna profilaktyka – w stronę dobrej współpracy*, „Świat Problemów” 2014, nr 1.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.
- Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, red. D. Macander, M. Talar, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Pałapki współczesności. Człowiek wobec uzależnień. Wybrane problemy*, red. M. Jędrzejko, M. Netczuk-Gwoździewicz, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. poz. 356.
- Sołtysiak T., *Resocjalizować, ale jak? – w społeczeństwie ryzyka i narastającego konsumeryzmu, niektóre z napotkanych trudności*, w: *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja w środowisku otwartym*, red. C. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, Akapit, Toruń 2013.
- Ustawa Prawo oświatowe z dn. 11.01.2017 r., Dz.U. poz. 59.
- Wojcieszek K., *Na początku była rozpacz... Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2005.

Wykaz autorów

CISZEWSKA KATARZYNA, mgr, pedagog, profilaktyk w Fundacji Wspomagającej Wychowanie „Archezja”

KANIA SŁAWOMIR, mgr, doktorant w Instytucie Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Opolski

KMIECIK-JUSIĘGA KAROLINA, dr, pedagog, profilaktyk, adiunkt w Akademii Ignatianum w Krakowie

LIS MAŁGORZATA, dr, pedagog, adiunkt w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Jaśle

SOWA-BEHTANE EWA, dr pedagog, socjolog, adiunkt w Akademii Ignatianum w Krakowie

WOJCIESZEK KRZYSZTOF, dr hab., pedagog, filozof, biolog, profilaktyk, profesor Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie

